



+ Q KNSMIDRS D IMENS:

MAPEANDO Y EVALUANDO LA
INVESTIGACION SOBRE JOVENES
PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL

MOR THAN ING CNEKRS:

MAPPING AND EVALUATING
RESEARCH ON YOUNG PEOPLE
AS VISUAL CULTURE PRODUCERS

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

**ED
ARTE**



+ Q KNSMIDRS D IMENS:
MAPEANDO Y EVALUANDO LA
INVESTIGACION SOBRE JOVENES
PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL

MOR THN IMG CNSMRS:
MAPPING AND EVALUATING
RESEARCH ON YOUNG PEOPLE
AS VISUAL CULTURE PRODUCERS

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

ED
ARTE



Esta publicación recoge los resultados del Simposio
“+ q knsmidrs d imgns: Mapeando y evaluando la
investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura
Visual”, celebrado en Pamplona / Iruñea
en Noviembre del 2013

*This publication summarizes the results of the Symposium
“mor thN img cnsmr: Mapping and Evaluating Research
on Young People as Visual Culture Producers”, held in
Pamplona /Iruñea in November, 2013*

La publicación que tiene en las manos cuenta
con la siguiente licencia de Creative Commons:
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>
A excepción de los artículos de Julian Sefton-Green y de
Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti y Papp
que quedan en ambos casos sujetos a las condiciones
de copyright que tienen en su versión original, tal y como
se indica en nota al pie de los mismos.

*The publication you have in your hands has the following
Creative Commons license:*

*Attribution-NonCommercial-NoDerivs,
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>
Except for the articles of Julian Sefton-Green and Freedman,
Heijnen, Kallio-Tavin, Kárpáti and Papp. In both cases these
papers are subject to conditions of the Copyright they have
in their original version, as indicated in their respective
footnotes.*

Para citar la obra:

Aguirre, I. (coord.) (2015)
+ q knsmidrs d imgns: Mapeando evaluando la
investigación sobre jóvenes productores de cultura visual.
*mor thN img cnsmr: Mapping and Evaluating Research on
Young People as Visual Culture Producers.*
Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA)

+ Q KNSMIDRS D IMGNS:
MAPEANDO Y EVALUANDO LA
INVESTIGACION SOBRE JOVENES
PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL

MOR THN IMG CNSMRS:
MAPPING AND EVALUATING
RESEARCH ON YOUNG PEOPLE
AS VISUAL CULTURE PRODUCERS

IMANOL AGUIRRE
Coordinador

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

**ED
ARTE**

EDITA / EDITION

Grupo de Investigación Edarte / *Edarte Research Group*

(Universidad Pública de Navarra / Nafarrakoako Unibertsitate Publikoa / *Public University of Navarra*)

TÍTULO / TITLE

+ q knsmidrs d imgns: Mapeando y evaluando la investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura Visual

Mor thN img cnsmsr: Mapping and Evaluating Research on Young People as Visual Culture Producers

AUTORES-AS / AUTHORS

Kerry Freedman

Emiel Heijnen

Mira Kallio-Tavin

Andrea Kárpáti

László Papp

Imanol Aguirre

Amaia Arriaga

Lander Calvelhe

Idoia Marcellán Baraze

Ilargi Olaiz

Crystle Martin

Daniela Reimann

Alfred Porres

Vitus Vestergaard

Rachel Fendler

Fernando Hernández

Julian Sefton-Green

FINANCIA / FINANCED

Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación.¹

COLABORA / COLLABORATES

Universidad Pública de Navarra / *Public University of Navarra*

DISEÑO Y MAQUETACIÓN / DESIGN AND LAYOUT

Horixe diseño | www.horixe.com

DIFUSIÓN EDITORIAL / EDITORIAL DIFFUSION

Pamiela - Edarte

D.L.: NA-133/2015

ISBN: 978-84-7681-871-8

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

**ED
ARTE**



1 Esta publicación se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación "JÓVENES PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL: competencias y saberes artísticos en educación secundaria", (EDU 2009-13712).

This publication has been carried out within the framework of the research project "YOUNG AS VISUAL CULTURE PRODUCERS: Artistic skills and knowledge in secondary education" (EDU 2009-13712)

+ Q KNSMIDRS D IMGNS:
MAPEANDO Y EVALUANDO LA
INVESTIGACION SOBRE JOVENES
PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL

MOR THN IMG CNSMRS:
MAPPING AND EVALUATING
RESEARCH ON YOUNG PEOPLE
AS VISUAL CULTURE PRODUCERS

INDICE

1. PRESENTACIÓN	11
2. BREVES BIOGRAFÍAS DE AUTORES	19
3. ARTÍCULOS	
KERRY FREEDMAN. Cultura Visual y Comunidades de Aprendizaje: ¿Cómo y qué aprenden los estudiantes en grupos informales de arte?	29
GRUPO EDARTE. Saberes y espacios de interacción de los jóvenes productores de cultura visual.....	45
CRYSTLE MARTIN. Fantasy Wrestling: producción digital y cultura visual hecha por jóvenes en un entorno de aprendizaje conectado y <i>fandom</i> competitivo.	63
DANIELA REIMANN. Los medios digitales en los procesos creativos con jóvenes en formación previa al empleo.	79
ALFRED PORRES. 9 nubes. Nueve anotaciones flotantes en torno a la investigación con jóvenes como productores de cultura visual en contextos educativos.	95
VITUS VESTERGAARD. Jugando con la cámara - creando conjuntamente: producción de vídeo y creación colaborativa en un museo.	115
RACHEL FENDLER Y FERNANDO HERNÁNDEZ. La cultura visual como indagación viva: viendo cómo los jóvenes reflexionan, comparten y narran sus prácticas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.	133
JULIAN SEFTON-GREEN. ¿Qué es (y dónde se encuentra) el “aprendizaje” cuando hablamos de aprender en el hogar?	151

PRESENTACIÓN

IMANOL AGUIRRE

Esta publicación recoge los trabajos presentados en el I Simposio Internacional “+ q knsmdrs d imgn. Mapeando y evaluando la investigación sobre Jóvenes Productores de Cultura Visual” que se celebró en Pamplona los días 22 y 23 de noviembre del año 2013. Este simposio fue organizado por el grupo de investigación EDARTE de la Universidad Pública de Navarra, en el marco del proyecto de investigación “Jóvenes productores de cultura visual: competencias y saberes artísticos en educación secundaria” (EDU 2009-13712), con la idea de poner en relación los resultados de nuestro propio proyecto de investigación con los obtenidos por otros grupos del ámbito internacional que han trabajado en este campo de estudio. Queríamos con ello generar un debate con estos investigadores en torno a los diferentes enfoques epistemológicos y metodológicos que en la actualidad existen en la investigación sobre la producción cultural de los jóvenes fuera del ámbito educativo escolar.

El resultado de aquellas presentaciones y discusiones es lo que se presenta en este libro. Aspiramos con ello a contribuir, modestamente, al conocimiento que está generando este ámbito de la investigación social y educativa, así como a que se comprenda mejor la realidad educativa y cultural en la que viven los jóvenes y se desenvuelven sus acciones.

Uno de los propósitos de la investigación que inspiró la celebración del simposio y que se ha trasladado a la edición de este libro es abordar de manera crítica la tendencia general a considerar a los jóvenes como meros consumidores de los artefactos culturales ofrecidos por los mass media; una percepción sólidamente instalada en nuestras sociedades, a pesar de que a nadie se le escapa que las tecnologías que vehiculan tales artefactos propician tanto el consumo como la producción.

Buena muestra del alcance de esta creencia es que, incluso en el entorno académico, los estudios centrados en los usos que los jóvenes han hecho y hacen de los media, especialmente de la televisión o, más recientemente, del uso que hacen de internet han llegado a consolidar casi un género dentro del ámbito de la investigación social sobre la juventud.

Es sabido que, en algunos casos, estas investigaciones responden simplemente al tradicional interés de la sociología y la antropología urbanas por conocer los hábitos de este sector de la población. En otros casos, sin embargo, tales estudios tienen su origen en la presencia de cierta alarma social, según la cual se ve a los jóvenes como presa fácil de las grandes compañías mediáticas. En muchos de estos últimos, los jóvenes suelen ser retratados como meros e inconscientes consumidores.

Sin embargo, lo cierto es que la generalización del acceso a los nuevos dispositivos tecnológicos, combinado con la facilidad de uso que ofrece actualmente el software de edición, ha proporcionado a los jóvenes nuevas herramientas y oportunidades para crear, diseñar y producir contenidos culturales a través de una amplia gama de géneros.

Junto a esto, la velocidad que hoy ofrece la banda ancha en internet y el consiguiente avance que supone para interactuar en las redes sociales (MySpace, Facebook, Flickr, blogs, YouTube, etc.) ha estimulado la generación de un espacio donde los jóvenes comparten sus producciones, una especie de nuevo entorno ecológico en el que intercambiar con sus pares, de manera rápida y selectiva, sus creaciones. Son precisamente estas comunidades las que han llamado la atención de muchos investigadores, porque como señalan Lave y Wenger, constituyen verdaderas “comunidades de prácticas”, en las que acontecen multitud de procesos de todo tipo, interesantes para este ámbito de la investigación social y educativa sobre el que queremos dar cuenta en este libro.

Así, no es de extrañar que en los últimos años la producción juvenil en el entorno mediático se haya convertido en un fenómeno social y cultural que ha concitado la atención de cada vez más investigadores. Y con ello que hayan aumentado notablemente los estudios destinados a comprender en profundidad cómo y porqué los jóvenes crean, resignifican y comparten contenidos, así como a determinar de qué manera desarrollan nuevas formas de competencias, habilidades y prácticas de alfabetización a través de sus producciones en el ámbito de la cultura visual.

En este contexto, una parte de la investigación educativa ha puesto su foco de atención en las dinámicas de aprendizaje que acontecen en este tipo de comunidades juveniles, generando a este respecto un corpus de literatura científica bien interesante, de la que el lector podrá ir teniendo noticia a través de las referencias que encontrará en cada artículo de este libro.

Ya en una publicación anterior titulada “*¿Qué sabemos sobre los jóvenes productores de cultura visual?*” hicimos una primera aproximación al tema, a través de la recolección de 25 experiencias e informes de investigación. Aquella publicación, fruto también de un encuentro sobre investigación con jóvenes, sirvió para dar cuenta de la gran diversidad de contextos socioculturales, de ámbitos de acción y de presencia en los que los jóvenes intervienen desde y en la cultura visual, así como de la gran diversidad de miradas con los que la investigación académica propone abordar sus prácticas.

En el caso del libro que nos ocupa se refleja igualmente esta diversidad de perspectivas y entornos culturales que concitan los estudios y práctica de cultura visual. En este caso, sin embargo, hemos querido centrar el foco en varias líneas específicas de investigación y en estudios que las representan y que nos resultan especialmente interesantes. Lo hemos hecho con una doble finalidad: por un lado, darlos a conocer en nuestro entorno próximo y, por otro, con la idea de ponerlos en relación entre sí, creando una especie de diálogo que permita establecer puntos de conexión o poner de relieve temas y problemas que sobrevuelan a todos ellos. Se trata de cuestiones que van desde el análisis de la producción visual juvenil y las dinámicas de distribución e intercambio del conocimientos que de ella se derivan hasta las implicaciones que para la educación formal tienen estas prácticas. Todo ello, prestando especial atención a las inevitables preguntas sobre el lugar del investigador en la investigación con jóvenes o sobre el sesgo que este tipo de estudios pueden estar introduciendo en la caracterización del joven contemporáneo con respecto a su vínculo con la cultura visual.

Como resultado de ello se presentan en este libro, por tanto, un total de 6 trabajos en los que se recogen, desde enfoques y ámbitos de acción diferentes, preguntas y respuestas, datos y evidencias relativas a todo este tipo de cuestiones.

El primero de ellos es el del grupo formado por **Kerry Freedman, Emiel Heijnen, Mira Kallio-Tavin, Andrea Kárpáti y László Papp**. Estos autores nos presentan en su texto “*Cultura Visual y Comunidades de Aprendizaje: ¿Cómo y qué aprenden los estudiantes en grupos informales de arte?*” el informe

de un proyecto de investigación internacional que comprende entrevistas con 10 grupos focales de adolescentes y jóvenes adultos que trabajan en el entorno de la cultura visual en cinco áreas urbanas (Amsterdam, Budapest, Chicago, Helsinki, y Hong Kong).

El trabajo plantea que, lejos de ser meras agrupaciones para el entretenimiento, estos grupos actúan como potentes comunidades de aprendizaje auto-didacta e iniciático entre iguales, conformando verdaderas “comunidades de aprendizaje de la cultura visual”.

Una de las peculiaridades de este estudio es que enfoca sobre la relación que los jóvenes establecen entre su actividad productora y la creatividad artística. Sin ignorar las implicaciones que para la producción de los jóvenes tiene la cultura digital y las relaciones con los medios y la tecnología, se interesa especialmente por las ideas de creatividad que se manejan en estos grupos y por las condiciones que cada una de las modalidades que practican (cosplay, video creación, manga, demoscene, videojuegos, etc.) propician para el aprendizaje artístico.

A este respecto la investigación pone de manifiesto la estrecha relación existente entre conocimiento sobre creación artística y cultura visual en el ámbito de las culturas juveniles, así como la importancia de las redes sociales y la interacción entre pares a la hora de poner en marcha las prácticas colaborativas de producción sobre las que se sustentan sus procesos de aprendizaje artístico.

De todo ello, el artículo extrae varias conclusiones que convierte en un decálogo de recomendaciones para mejorar la enseñanza en las aulas.

El estudio de **Crystle Martin**, titulado *“Fantasy Wrestling: producción digital y cultura visual hecha por jóvenes en un entorno de aprendizaje conectado y fandom competitivo”*, presenta su investigación sobre el caso de *Over the Ropes*, una comunidad de 25 jóvenes (24 hombres y una mujer) de entre 16 y 22 años de edad, aficionados a la lucha libre de fantasía y provenientes de distintas partes del mundo.

Su objeto de investigación resulta un tanto insólito en el mundo académico, ya que la lucha libre de fantasía goza de muy poco prestigio cultural y se considera una forma de entretenimiento vulgar y estéril para todo tipo de aprendizaje. Sin embargo, como ella misma nos recuerda, la lucha libre de fantasía resulta ser una compleja mezcla de guión, teatro visual y acrobacias, que van llevando a los espectadores a través de tramas narrativas complejas, que se cruzan y se entrelazan a lo largo del espectáculo.

El estudio de Martin nos muestra que es precisamente ésta mirada a la lucha libre, como incubadora de relatos, la que permite a los jóvenes vincularse a ella a través de un juego de rol, que reproduce las maneras de operar de las federaciones profesionales, engendrando con ello un prolífico entorno de producción de cultura visual e identidad, en un verdadero ambiente de aprendizaje conectado.

En definitiva, lo que nos muestra el trabajo de Crystle Martin, más allá de los logros de su investigación, es que incluso en esos entornos aparentemente baldíos para la producción cultural es posible encontrar situaciones de aprendizaje y complejos fenómenos de generación colectiva de identidad.

En el artículo del grupo **Edarte**, *“Saberes y espacios de interacción de los jóvenes productores de cultura visual”*, a partir de los resultados obtenidos en un cuestionario en el que han participado 786 jóvenes y de las entrevistas realizadas a 12 de ellos, hacemos un repaso a los espacios de producción de cultura visual de estos jóvenes y a las relaciones con los saberes que ponen en juego en las prácticas que desarrollan en dichos espacios. Así, la investigación nos ha permitido identificar varios nichos significativos

para su producción cultural y visual, que cumplen con otras tantas funciones: la familia, las academias de arte, la escuela y, sobre todo, internet.

El estudio realizado con estos jóvenes ha mostrado, además, que la fotografía digital es su modo de producción preferente, aunque también pone de relieve que, en sus prácticas creativas combinan las producciones digitales con otras más tradicionales y manuales, como el dibujo o la pintura. Si bien todas ellas tienen una cosa en común: el afán por la experimentación que hace sentir al joven que su aprendizaje es autodidacta y autónomo.

A este respecto el artículo plantea algunas preguntas que abren otros problemas de investigación: ¿Cuál es el alcance y el papel de la propia herramienta en la definición de las producciones juveniles? ¿Hasta qué punto las creaciones de los jóvenes se ven condicionadas por las propias características y limitaciones de las herramientas que emplean? En otro orden de cosas, llevando los resultados obtenidos al terreno de nuestro papel como investigadores, el estudio abre la puerta a preguntarnos si no somos los propios investigadores quienes, al acercarnos al mundo de los jóvenes, cerramos demasiado pronto el foco de nuestra mirada en lo digital, impidiendo de este modo que puedan hacerse evidentes otras formas de producción visual y cultural, que también pueden ser importantes en su experiencia creadora.

La aportación de **Daniela Reimann** nos acerca al ámbito de la educación formal, aunque en un entorno escolar poco atendido por este ámbito de la investigación, como es el de la formación orientada hacia la vocación profesional en módulos formativos (robótica, instalaciones luminosas, tejidos inteligentes, juegos virtuales o sonido).

Su texto, titulado *“Los medios digitales en los procesos creativos con jóvenes para medidas de preparación vocacional”* da cuenta de un proyecto que trata de integrar las habilidades y competencias de los jóvenes en el uso de herramientas y medios digitales con las tareas de sistematización de los saberes que este tipo de formación precisa. Lo hace, además, poniendo énfasis en la dimensión artística y creativa que un entorno de producción de cultura visual propicia. Para ello, se propone a los estudiantes la realización de un portafolios, que más allá de ser entendido como una simple herramienta de visualización, documentación y reflexión de los procesos de aprendizaje, se convierte en un ejercicio de creación artística, en el que resultan igual de relevantes las cuestiones de tipo estético.

El ensayo de Daniela Reimann nos proporciona un caso interesante desde el que observar cómo el reconocimiento de los saberes que los jóvenes tienen de la tecnología y los medios digitales, puede ser aprovechado para su capacitación profesional en contextos institucionalizados de educación. Su trabajo nos sugiere que la adaptación de técnicas de planificación, seguimiento y evaluación de proyectos a una cultura de la visualidad favorece el florecimiento de una identidad profesional que de lo contrario pudiera haber quedado oculta justamente por el divorcio entre el entorno de la cultura visual de estos jóvenes y el de la oralidad y escritura que vehiculan la formación escolar, también en el caso de la formación profesional.

Sin salir del entorno de la educación institucionalizada en contextos formales, el trabajo titulado *“9 nubes. Nueve anotaciones flotantes en torno a la investigación con jóvenes como productores de cultura visual en contextos educativos”*, de **Alfred Porres** recoge desde una perspectiva autoetnográfica algunas reflexiones sobre su experiencia como profesor de enseñanza secundaria, embarcado en un proyecto de investigación de tipo colaborativo con sus estudiantes, en un entorno de cultura visual.

Su texto no enfoca tanto sobre los artefactos o imágenes que los jóvenes generan, sino sobre las relaciones y prácticas que el trabajo en un entorno de cultura visual propicia. Al hacerlo, además, desde una perspectiva autoetnográfica pone el acento en las implicaciones metodológicas y narrativas que esto tiene para la posición del investigador, convertido en autor de sentido y del relato. Lo hace, por ejemplo, señalando la posibilidad de que nuestro propio aparato conceptual, más que acercarnos a los jóvenes nos empuje hacia la estereotipación y a pasar por alto, con ello, la complejidad de sus vidas y experiencias.

De todo su proceso deduce una “anotación” para la tarea pedagógica de la que cabe tomar nota: pasar de la necesidad de saber “sobre” los estudiantes y sus vínculos con la cultura visual a saber “con” esos mismos estudiantes, lo que implica necesariamente producir y experimentar “con” la cultura visual de los sujetos implicados.

El artículo de **Vitus Vestergaard**, titulado *“Jugando con la cámara - creando conjuntamente: producción de video y surgimiento colaborativo en un museo”*, da cuenta de una investigación realizada en el llamado “Media Mixer” del Museo de los Medios de Comunicación en Dinamarca, en Copenhague.

Su investigación tiene como objeto la observación del tipo de situaciones y productos mediáticos que los jóvenes generan a partir de dos de las propuestas del museo —La silla caliente y el Estudio Chroma Key—, así como de las entrevistas que mantiene con ellos. Su interés se concentra en desvelar cómo los jóvenes aprenden en la actividad de producción de video que les proponen estas piezas, sin ocuparse en este caso de qué o cuánto se está aprendiendo.

A este respecto concluye que el producto creativo resultante de tales actividades es fruto de la tensión dialéctica que se genera entre lo prediseñado y lo que emerge de las dinámicas de interacción (identificación y negociación) que se producen en el seno del grupo. Es decir, del movimiento dialéctico resultante de la identificación de cada uno de los jóvenes con el fluir de la creatividad del grupo y, simultáneamente, resistirse para reclamar activamente la posesión del significado.

Uno de los aspectos más interesantes del trabajo de Vitus Vestergaard es que propone una taxonomía para identificar estas dinámicas dobles de interacción grupal (de cada joven con las piezas expuestas o entre ellos), entendiendo que estas dinámicas son relevantes para la conformación creativa del producto cultural. A este respecto, Vitus Vestergaard describe seis formas de configuración de los modos de pertenencia categorizados por Wenger (interacción, imaginación y alineamiento). Lo hace para extraer de ellas varios indicadores que le permiten dar cuenta de los modos de emergencia creativa en colaboración por él observados, algo que puede resultar interesante como herramienta metodológica para otras investigaciones.

Rachel Fendler y Fernando Hernández nos presentan un trabajo titulado *“La cultura visual como indagación viva: viendo cómo los jóvenes reflexionan, comparten y narran sus prácticas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.”*

Lejos de la percepción tópica de un joven que “aprende” bajo la influencia del constante bombardeo de imágenes que modela su vida, su trabajo da cuenta de una investigación que enfoca sobre cómo entienden los jóvenes el aprendizaje en el terreno de la compleja interrelación, abierta y multidireccional, que éstos establecen en un entorno de cultura visual.

De este modo, Rachel Fendler y Fernando Hernández nos proponen entender la cultura visual como un marco de interpretación y práctica crítica desde el que abordar la idea de aprendizaje de los jóvenes como una cuestión de representación. Tal posicionamiento conlleva adoptar procesos de adaptación

mutua de lenguaje e intertextualidad entre los jóvenes y los investigadores, sobre los que establecer relaciones de investigación de tipo colaborativo.

Los aspectos más interés de su trabajo no los encontramos tanto en lo que los jóvenes producen, sino en las dinámicas de interacción y relación — procesos de indagación viva— por las que los jóvenes van trasladándose de una posición de estudiantes a investigadores y de una posición de subordinación al aprendizaje (escolar) a una posición autorreflexiva de productores de discursos y otros tipos de representaciones sobre la propia acción de aprender.

Julian Sefton-Green, en su texto titulado *“¿Qué es (y dónde se encuentra) el “aprendizaje” cuando hablamos de aprender en el hogar?”*, se enfrenta al dilema de saber qué se entiende por aprendizaje en el entorno del hogar de varios jóvenes de 13 y 14 años y en qué se concretan las prácticas que en ese entorno familiar se vinculan con el hecho de aprender. El trabajo da cuenta, además, de cómo los propios jóvenes reflexionan sobre sus experiencias de aprendizaje en esos contextos y qué recursos usan para hacerlo.

Su análisis se construye en torno a tres fenómenos que centran su atención: 1/ el discurso y las reflexiones que formulan sus protagonistas, 2/ los instrumentos y tecnologías de la mediación y 3/ los hábitos familiares.

A este respecto, Sefton-Green observa que tanto los jóvenes como sus familias manejan “teorías de aprendizaje” análogas a las de los discursos dominantes de aprendizaje en la escuela. Cuando dirige su mirada al fenómeno de los instrumentos de mediación para el aprendizaje en el contexto familiar, encuentra que tanto las decisiones sobre su adquisición, como la forma en la que se ubican en el hogar ofrecen buenas pistas para explorar las conceptualizaciones que en cada caso se hacen de la idea de aprendizaje. Finalmente observa en su estudio la manera en la que las prácticas vinculadas con el aprendizaje pasan a formar parte de las disciplinas y fluctuaciones de la vida familiar.

Cabe resaltar, sin embargo, que más allá de las evidencias y conclusiones que presenta a partir de estas observaciones y estudio, el artículo de Sefton-Green también plantea interesantes cuestiones relacionadas con el propio hecho de investigar. Por un lado, subraya la necesidad de no perder de vista que cuando se trata de aprendizaje en contextos informales es importante no caer en la simplificación de realidades y procesos que son de por sí complejos. Por otro lado, nos alerta sobre la necesidad de tomar conciencia del papel del investigador como generador de espacios para el conocimiento, es decir como “inventor” de problemas de investigación. Se trata, pues, de advertencias que van de la mano de la idea de que todo proceso de investigación juega un papel clave en la facilitación de reflexiones sobre la naturaleza de lo investigado —en este caso aprender en el hogar—, convirtiendo en realidades susceptibles de ser investigadas situaciones y fenómenos que no eran vistos de ese modo por quien los protagonizaba.

Todo esto es lo que el lector se puede encontrar en este libro. Obviamente, ni el encuentro que celebramos en Pamplona ni esta publicación pretenden agotar todo lo que se produce en este ámbito de la investigación sobre la producción cultural de los jóvenes en contextos de cultura visual. Esperamos que sirva, por lo menos para dar cuenta, siquiera, de la riqueza y variedad de prácticas que en este entorno se generan y de la importancia que éstas tienen para comprender los nuevos entornos de acción y aprendizaje que están propiciando entre los jóvenes. Esto es algo que no podemos ignorar quienes nos dedicamos a la educación y a la investigación educativa. Es algo que no deberíamos despachar actuando como si no existiera o, lo que sería igual de grave, tratando de trasponer de forma simplista tales prácticas a los entornos de la educación formal.

BREVES BIOGRAFIAS DE AUTORES



**DRA. KERRY
FREEDMAN**

UNIVERSIDAD DE
NORTHERN ILLINOIS
(ESTADOS UNIDOS)

La **Dra. Kerry Freedman es profesora de Educación** en Arte + Diseño en la Northern Illinois University y ex Directora de la División de Educación en Arte + Diseño de dicha universidad. La investigación de la profesora Freedman se centra en cuestiones relativas a la relación del currículo con el arte, la cultura y la tecnología. A lo largo de su carrera, ha investigado los aspectos sociales de la educación artística y promovido el entendimiento cultural a través de la enseñanza, la investigación y la escritura. Recientemente, se ha centrado especialmente en las cuestiones relativas a la participación del estudiante con la cultura visual, la creatividad y el currículo.

La Dra Freedman es autora del libro *Teaching Visual Culture* (Enseñar Cultura Visual, Octedro) y co-autora de los libros *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum* (La educación en el arte posmoderno, Paidós) y *Transforming Computer Technology*.

La Dra. Freedman ha editado el libro *Looking Back* y co-editado el libro *Curriculum, Culture, and Art Education*, que recoge historias culturales de educación artística de diferentes países. Además, la profesora Freedman ha publicado numerosos artículos y capítulos de libros sobre arte, educación y tecnología, incluidos artículos en la *International Encyclopedia of Education*, *Studies in Art Education*, *Educational Technology Research and Development*, *Art Education*, *Journal of Research on Computing in Education*, y *Journal of Curriculum Studies*.

Ha realizado más de 200 presentaciones nacionales e internacionales, entre ellos un gran número de conferencias magistrales. Su obra ha sido traducida a varios idiomas y ha sido profesora visitante y Fulbright Scholar en varias universidades extranjeras.

La profesora Freedman ha proporcionado un liderazgo significativo a través de diversos tipos de servicio. Ella ha sido miembro de consejos editoriales nacionales e internacionales, ha pertenecido a diversas organizaciones de educación artística, y ha sido Senior Editor de la revista de investigación de la Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA) de los Estados Unidos, *Studies in Art*

Education. Actualmente, es miembro del Consejo Mundial de la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (INSEA) y es co-presidenta del Comité de Dirección de Investigación de la División de Educación Superior de la NAEA .

La profesora Freedman ha ganado numerosas becas y premios. Recientemente, recibió una beca de la Fundación Nacional para las Artes, y una donación de la *National Art Education Foundation*. Es miembro electo del *National Council for Policy Studies in Art Education*, fue nombrada Educadora Artística Superior Nacional del Año y ganó el Premio australiano Leon Jackman por su destacada investigación en educación artística. La Dra. Freedman también tiene el honor de ser Miembro Distinguido Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA) de los Estados Unidos, y en 2012 ganó el Premio en Memoria de Emmanuel Barkan por la excelencia en las publicaciones.



ENLACES

Curriculum.pdf

[http://www.myotherdrive.com/dyn/dl/979.512019.21012009.50064.6a64fi/CurriculumChange 21st Century.pdf](http://www.myotherdrive.com/dyn/dl/979.512019.21012009.50064.6a64fi/CurriculumChange%2021st%20Century.pdf)

Rethinking creativity

http://media.wix.com/ugd/483e48_1db967421c37a122fcab33fba0f6d427.pdf?dn=Rethinking%20Creativity.pdf

**ED
ARTE**

GRUPO EDARTE

UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE NAVARRA
(ESPAÑA)

Somos un **equipo multidisciplinar** dedicado al estudio de experiencias educativas que se dan en los diferentes contextos de producción cultural contemporánea y específicamente en el ámbito de las artes y de la cultura visual, tales como escuelas, museos y centros de arte y patrimonio.



ENLACES

<http://edarte.org>



**DRA. CRYSTLE
MARTIN**

UNIVERSIDAD DE
CALIFORNIA. IRVINE
(ESTADOS UNIDOS)

Crystle Martin es investigadora posdoctoral en la Universidad de California (Irvine) en la red de trabajo *“Connected Learning Research Network”*, dentro del centro *Digital Media and Learning Hub*. Terminó su tesis doctoral en 2012 en la Universidad de Wisconsin-Madison. Su investigación se centra en los jóvenes y su aprendizaje en las comunidades de fans online, centrándose en la alfabetización informacional y el aprendizaje conectado, y cómo esas habilidades, si se valoran en un ámbito académico, pueden favorecer un sistema educativo más equitativo. Su tesis doctoral se centró en las prácticas de alfabetización en la comunidad online del juego *World of Warcraft*. Se ha publicado a finales del otoño de 2013 en la serie de Peter Lang *“Nuevas Alfabetizaciones y Epistemologías Digitales”* con el título *“Voyage across a constellation of information: Information literacy in interest-driven learning communities”*.



ENLACES

www.crystlemartin.com

<http://uci.academia.edu/CrystleMartin>



**DRA. DANIELA
REIMANN**

INSTITUTE OF
VOCATIONAL AND
TRAINING AND
GENERAL EDUCATION
IBP DEL KARLSRUHE
INSTITUTE OF
TECHNOLOGY
(ALEMANIA)

La Dra. Daniela Reimann investiga en el campo de las artes visuales y la educación mediática, explorando las interacciones entre las artes, el diseño, la informática y la tecnología de los medios de comunicación en la educación escolar y universitaria. Trabaja en el *Institute of Vocational and General Education* del Instituto Tecnológico de Karlsruhe (Alemania), donde coordina el proyecto de investigación *“MediaArt@Edu”* (acrónimo), que investiga sobre aproximaciones artísticas a la tecnología en la educación para los medios digitales y la vincula a la tutoría de los trabajos de portafolio con los jóvenes en las ámbitos de preparación profesional.

El proyecto ha sido financiado durante 3 años, dentro del programa de investigación *“Fortalecimiento de las habilidades de comunicación para una educación mediática sostenible y orientada al futuro en la cualificación profesional”* del Ministerio Federal Alemán de Educación e Investigación (BMBF / www.bmbf.de). Se realiza en colaboración con el Centro de Arte y Medios ZKM (www.zkm.de), así como la Agencia Federal Alemana de Empleo de Karlsruhe (Agentur für Arbeit) y el *Hardtstiftung eV Karlsruhe*,

un servicio de protección de menores para mujeres jóvenes. En el proyecto se desarrolla, ensaya y evalúa un nuevo concepto para apoyar la alfabetización en medios digitales de los jóvenes, usando para ello portafolios estéticos. Reúne educación en arte y tecnología, acompañados de un concepto de tutoría específica que incluye un diseño especial del portafolio, el portafolio *MediaArtEdu Project*.

En este proyecto, los estudiantes de pedagogía, educación profesional, pedagogía de ingeniería y educación tecnológica acompañan a los jóvenes participantes en los programas de formación profesional.

El trabajo de Daniela Reimann busca reducir la brecha existente entre la investigación científica y artística, así como entre éstas y la cultura de aprendizaje generando escenarios basados en proyectos, que reúnen teoría y práctica. Su tesis doctoral trató sobre la integración de los procesos artísticos y la informática en la educación general.

La Dra. Reimann trabaja el encuentro entre disciplinas y medios de comunicación a través del currículum. Ella explora el impacto de las tecnologías de los medios digitales y la innovación científica en relación a los espacios de interacción de nuestra realidad física y mixta.



ENLACES

Página personal de Daniela Reimann:

www.daniela-reimann.de/

Blog: Media Arts Education:

<http://daniela-reimann.de/media-arts-education>

Projekt Website MediaArt@Edu (in English):

<http://www.ibp.kit.edu/mediaartedu/67.php>

Las publicaciones están accesibles en:

www.daniela-reimann.de/publikationen.html

<http://kit.academia.edu/DanielaReimann>

Websites institucionales:

www.kit.edu/english/

<http://www.ibp.kit.edu/berufspaedagogik/>

<http://www.daniela-reimann.de/shortbio.html>



**DR. ALFRED
PORRES PLA**

INSTITUTO ELS ALFACS
TARRAGONA
(ESPAÑA)

Es **profesor de educación visual** en educación secundaria y coordinador del grupo de trabajo para profesorado de secundaria "Grupo de investigación en educación y cultura visual" del ICE de la Universidad Rovira i Virgili. Combina su tarea docente con una trayectoria artística desarrollada, sobre todo, en el campo del videoarte, y la investigación en educación de las artes visuales. En 2012, defendió su tesis doctoral "Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual" en la Universidad de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación "*Esbrina. Subjectivitats i entorns educatius contemporanis*" (2009SGR 0503) y director del programa "L'Aula al Pati" del centro de arte de Les Terres de l'Ebre, "Lo Pati". Entre sus publicaciones podemos destacar el libro *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*, publicado por Octaedro en 2012.



ENLACES

http://som.esbrina.eu/jornadesjoves/docs/Alfred_Porres.pdf

<http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200809/memories/1902m.pdf>

<http://aula.lopati.cat>



**DR. VITUS
VESTERGAARD**

DEPARTMENT FOR THE
STUDY OF CULTURE,
UNIVERSITY OF
SOUTHERN DENMARK
(DINAMARCA)

Es **profesor de estudios de los media e investigador** del grupo DREAM (*Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials*) de la Universidad de Southern Denmark. DREAM es un centro danés de investigación con que mantiene colaboraciones internacionales. Su investigación se centra en cómo las tecnologías digitales y el uso de los media están transformando la manera en la que aprendemos e interactuamos. Su punto de partida es que para comprender e intervenir sobre esas transformaciones se precisa una visión interdisciplinar de la investigación, el desarrollo y la asociación profesional.

DREAM está implicado en el desarrollo de nuevos recursos de aprendizaje y de servicios para entornos de educación formal, semi-formal e informal.

Vitus Vestergaard trabaja especialmente en el uso de medios digitales e interactivos en los museos, como herramientas para favo-

recer la creación y el aprendizaje colaborativo de los jóvenes en las exposiciones.



ENLACES

<http://www.dreamconference.dk/wp-content/uploads/2012/06/TheTransformativeMuseumProceedingsScreen.pdf>

http://www.dreamconference.dk/wp-content/uploads/2012/03/The_museum_foyer1.pdf

http://www.nodem.org/admin/wp-content/uploads/2012/05/Mortensen_VestergaardNODEM10.pdf

http://www.dream.dk/sites/default/files/communication/Nordisk%20Museologi%202011_1%2035-44.pdf

[http://findresearcher.sdu.dk:8080/portal/en/persons/vitus-vestergaard\(d0e06d4b-d837-4da6-a158-a5e689b4d63c\).html](http://findresearcher.sdu.dk:8080/portal/en/persons/vitus-vestergaard(d0e06d4b-d837-4da6-a158-a5e689b4d63c).html)



**RACHEL FENDLER
Y FERNANDO
HERNÁNDEZ**

GRUPO ESBRINA-
UNIVERSIDAD DE
BARCELONA
(ESPAÑA)

Miembros del **grupo de investigación consolidado “Esbrina, Subjetividades y entornos educativos contemporáneos”** de la Universidad de Barcelona. El grupo se dedica al estudio de las condiciones y los actuales cambios en educación en un mundo mediado por las tecnologías digitales y la cultura visual. Los intereses del grupo de investigación son:

- Aspectos institucionales, organizativos y simbólicos de los entornos educativos en contextos de cambio y complejidad.
- Subjetividades emergentes, lenguajes y sistemas de inclusión y exclusión en la sociedad contemporánea.
- Cultura visual y tecnologías del aprendizaje en la sociedad del conocimiento.



ENLACES

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/44009/8/RethinkingEducationalEthnography2012.pdf>

<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/45264>

<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/32672>



**DR. JULIAN
SEFTON-GREEN**

LONDON SCHOOL
OF ECONOMICS AND
POLITICAL SCIENCE
(REINO UNIDO)

Dr. Julian Sefton-Green es investigador independiente que trabaja en la educación y en las industrias culturales y creativas. En la actualidad es Principal Research Fellow a tiempo parcial en el Departamento de Medios y Comunicación, LSE; investigador asociado en la Universidad de Oslo; y Profesor Honorario de Educación en la Universidad de Nottingham, (Reino Unido) y en el Hong Kong Institute of Education.

Ha trabajado como profesor de estudios mediáticos en educación secundaria, desarrollando tareas de formación del profesorado en educación superior y también en un entorno de arte comunitario, fuera de la escuela. Ha investigado y escrito ampliamente sobre muchos aspectos de la educación mediática, las nuevas tecnologías, la creatividad y el aprendizaje informal. Entre las publicaciones recientes se incluyen la edición de *'The International Handbook of Creative Learning'* (Routledge, 2011) y *'Identity, Community and Learning Lives in the Digital Age'* (Cambridge University Press 2013).



ENLACES

www.julianseftongreen.net

ARTICULOS

KERRY FREEDMAN

PROFESORA DE ART & DESIGN EDUCATION

(Northern Illinois University)

kfreedman@niu.edu.

CULTURA VISUAL Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ¿CÓMO Y QUÉ APRENDEN LOS ESTUDIANTES EN GRUPOS INFORMALES DE ARTE¹?

Kerry Freedman, Emiel Heijnen, Mira Kallio-Tavin, Andrea Kárpáti y László Papp ²

Este artículo es el informe de un proyecto de investigación internacional, a gran escala, que comprende entrevistas con grupos focales de adolescentes y jóvenes adultos de diversos grupos auto-iniciados de cultura visual en cinco áreas urbanas (Amsterdam, Budapest, Chicago, Helsinki, y Hong Kong). Cada grupo fue establecido por los propios jóvenes en torno a sus intereses en la producción y el uso de una forma de cultura visual. Las preguntas de la investigación para este estudio se centraron en: a) las condiciones de las comunidades de cultura visual, b) las prácticas grupales en comunidades de cultura visual, c) los individuos en una comunidad de cultura visual, y d) la enseñanza entre iguales y procesos de aprendizaje. Los resultados de este estudio indican que los grupos de cultura visual actúan como potentes comunidades de aprendizaje auto-didacta e iniciático entre iguales. Aunque la educación que se da en estos grupos puede considerarse informal, los estudiantes mantienen que les permite aumentar sus conocimientos de arte y sus habilidades, además de para el entretenimiento y la participación en redes sociales. Se presentan varias respuestas a cada pregunta de investigación y se recomiendan aplicaciones para la educación artística formal.

Los adolescentes y los jóvenes adultos aprenden más a través de sus interacciones sociales en torno a sus formas favoritas de cultura visual de lo que los adultos suponen. Por ejemplo, muchos adolescentes y adultos jóvenes forman fuera de la escuela sus propias redes de cultura visual, que actúan como comunidades de aprendizaje (Freedman, 2003; 2006). La influencia de los intereses de los estudiantes por la cultura visual motiva que estos grupos establezcan prácticas sociales relacionadas con el arte, que dan lugar a una forma de educación informal.

1 Este artículo se publicó originalmente en *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research* 2013, 54(2), 103-115 (<http://www.arteducators.org/research/studies>), editada por la National Art Education Association de los Estados Unidos. Agradecemos a su editora, Lynn Ezell, y a sus autor@s su generosidad para permitir que forme parte de esta publicación. El artículo queda sujeto a las condiciones de copyright que tiene en su versión original: ©2013. Used with permission of the National Art Education Association.

2 Nota de autor: Esta investigación ha sido parcialmente financiada por la National Art Education Foundation. Agradecemos el apoyo de la Fundación Fulbright por la beca concedida a Andrea Karpáti como visitante en la Northern Illinois University (NIU) para trabajar con la estudiante Fulbright de Kerry Freedman, y damos gracias al programa NIU Research and Artistry por su apoyo. También agradecemos a Chung Yim Lau por sus contribuciones en Hong Kong y a Richard Hickman por su hospitalidad en la Universidad de Cambridge. La correspondencia relacionada con este artículo puede ser enviada a la Dr. Kerry Freedman en kfreedman@niu.edu.

Este artículo es el relato de un estudio internacional con adolescentes y adultos jóvenes de estas comunidades de aprendizaje de la cultura visual (VCLCs³). El artículo informa sobre los datos recogidos en relación al aprendizaje sobre la creación artística en y alrededor de la cultura visual.

Los actuales teóricos del aprendizaje han conceptualizado éste como un proceso de participación en las prácticas grupales significativas, “donde los momentos de comprensión y las nuevas formas de conocimiento surgen de los contextos sociales. El conocimiento en este sentido no es tanto un objeto de posesión, sino una actividad en la que participar” (Sefton-Green & Soep, 2007, p. 847). Desde esta perspectiva, el conocimiento no es un bien estático, sino más bien, algo continuo y activamente obtenido, que se comparte y se renueva. Los investigadores y teóricos han argumentado que hemos entrado en una nueva era en la que la producción cultural ya no es del dominio de los expertos profesionales, sino que es un territorio compartido en el que expertos y aficionados construyen conocimientos culturales juntos, utilizando la tecnología digital para producir, publicar, compartir y remezclar contenidos (Lessig, 2008; Mason, 2008; Shirky, 2010).

Existen ejemplos de investigación sobre comunidades informales de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje social (las comunidades de prácticas de Lave y Wenger) y desde la perspectiva del arte informal y la producción de medios de comunicación (la cultura participativa de Jenkins). El término “comunidades de prácticas” fue presentado por Jean Lave y Etienne Wenger (1991) como parte de su teoría del aprendizaje situado. Argumentaron que el aprendizaje es siempre una parte integral de la práctica social situada en contextos específicos. Lave y Wenger postularon que el estudio del aprendizaje informal es importante porque todas las personas son miembros de varias comunidades de prácticas, formales e informales, en las que se construye aprendizaje.

Jenkins (2007) vio las actividades de las comunidades de fans como ejemplos de un amplio cambio cultural en el que se difuminan las fronteras entre productores y consumidores o creadores y público. Esta cultura de la participación es “una cultura con apenas impedimentos para la expresión artística y el compromiso cívico, con un fuerte apoyo para crear y compartir creaciones propias, y con algún tipo de tutoría informal mediante la cual lo que es conocido por los más experimentados pasa a los novatos” (p. 3).

Basado en un estudio anterior de las comunidades formadas en torno a tipos de arte o diseño visual, que implican aprendizaje y producción artística, Freedman (2003) enfatizó la importancia del aprendizaje situado y la participación conectada a los intereses de los estudiantes en arte y educación artística. Freedman (2006) argumentó que se debe distinguir entre dos tipos de grupos que se solapan y que funcionan como comunidades de cultura visual. El primer tipo son las comunidades patrimoniales, “grupos de personas que tienen establecidas desde hace tiempo viejas formas de cultura visual que les representan [en estos grupos] las imágenes y los objetos se utilizan para mejorar la vida social establecida. En cierto sentido, la cultura visual se convierte en una superestructura de la comunidad” (p. 27). Las comunidades patrimoniales vienen de antiguo, están muy influidas por los adultos, incluyendo la familia y los mentores, y se incrustan en la vida cotidiana, como en el caso de la cultura étnica, la religiosa o la de los grupos de género.

El segundo tipo son las comunidades de interés, que crecen en torno a una forma de cultura visual per se, y tienden a marginar los elementos comunes de la vida cotidiana. Para los estudiantes de estos grupos la cultura visual es, a menudo, un medio para mejorar o escapar de la vida cotidiana. Estas comunidades tienden a ser de carácter temporal en el sentido de que su participación se ve limitada por la falta de tiempo en

3 Las siglas corresponden a la expresión inglesa, Visual Culture Learning Communities. Se mantendrán así en el resto del escrito (Nota del traductor)

la vida estudiantil y de que sus miembros pueden entrar y salir de un grupo a su voluntad. Aquí, la “cultura visual es una subestructura, la comunidad se construye sobre ella” (Freedman, 2006, p 27.).

A medida que los adolescentes y los adultos jóvenes han obtenido mayor acceso a contactar con gente de todo el mundo, cada vez han surgido más subculturas juveniles globales de todo tipo. Por ejemplo, en la década de 1980, los grupos de jóvenes produjeron un sofisticado conjunto de metáforas visuales, verbales y gestuales. Creando un estilo de vida a través de la cultura visual, la música, y la performance, podían verse Darks of Goths, New Age Glams, Retro Hippies y Ravers por las calles de Nueva York, París y Budapest (Polhemus, 1996; Karpati y Kovacs, 1997) .

El estudio de Manifold (2009) sobre casi 300 cosplayers y fanartists⁴, de entre 14 y 24 años de edad, que publican su propio trabajo páginas como deviantArt.com, Elfwood, y Cosplay.com, demostró que estos estudiantes valoraban la creación artística, en parte, porque “compensaban las experiencias mundanas con incursiones en la fantasía” (Manifold, 2009, p. 68). Los participantes fans que llegan a un alto nivel de creación artística en estos grupos no necesariamente aspiran a una carrera como artistas profesionales, sino a construir significados a través de la expresión personal, la interacción social, y el desarrollo de la identidad. Dado que estas prácticas fans están cada vez más arraigadas en varios tipos de producción artística, basándose en su estudio del arte de dojinshi y los artistas en Japón, Wilson (2003) argumentó que los profesores de arte tienen que actuar como negociadores entre el arte tradicional, el arte emergente y los estudiantes que se inician en arte⁵

Nuestro estudio se basa en cuatro preguntas principales de investigación:

Pregunta 1: Condiciones de las comunidades de cultura visual: ¿Por qué los adolescentes y adultos jóvenes forman grupos de cultura visual y cómo funcionan?

Pregunta 2: Prácticas de grupo en una comunidad de cultura visual: ¿Qué prácticas creativas y sociales usan los miembros del grupo como parte de su participación en una comunidad de cultura visual?

Pregunta 3: Los individuos en una comunidad de cultura visual: ¿qué tipos de conocimiento adquieren los participantes en las comunidades de cultura visual?

Pregunta 4: La enseñanza entre iguales y los procesos de aprendizaje: ¿Qué procesos y estrategias usan los adolescentes y adultos jóvenes para enseñar y aprender entre iguales en las comunidades de cultura visual?

Debido a la gran cantidad de datos recogidos durante este estudio, nos centramos en los aspectos de aprendizaje referidos a cada pregunta de este artículo y abordaremos los métodos de enseñanza entre iguales que se producen en las comunidades de aprendizaje visual en un próximo trabajo.

METODOLOGÍA

El proyecto se llevó a cabo en países que tienen culturas diferentes, pero que comparten una forma general de inmersión de los medios, con el fin de aplicar adecuadamente las conclusiones relativas al uso de formas globales de cultura visual en contextos internacionales. La investigación se realizó en Amsterdam, Budapest,

⁴ Se mantienen los términos en inglés por ser común también su uso en español. Los cosplayers reproducen mediante el vestuario o el juego de rol la imagen de un personaje real o ficticio. Los fanartists son creadores artísticos vinculados a algún fenómeno de fans (N. del T.)

⁵ Cada uno de los miembros del equipo de investigación confrontó el contenido temático tanto a través de todas las transcripciones como en el interior de las suyas propias.

Chicago, Helsinki, y Hong Kong. Los grupos seleccionados para este estudio no eran de tipo institucional, se trataba de grupos auto-formados que operaban fuera del control de la educación formal.

En el estudio participaron miembros de 10 comunidades de cultura visual. En tres de las ciudades, se seleccionaron para el estudio de casos un grupo de edad de escuela secundaria (14-18 años) y un grupo de edad universitaria (18 a 25 años de edad). En una de las ciudades (Amsterdam), participaron miembros de tres grupos y en otra (Hong Kong) participó un grupo. Los grupos se establecieron en torno a las siguientes formas de cultura visual: manga, producción de vídeo, demoscene, arte callejero, juegos de ordenador, juegos de mesa, fanart, arte conceptual, graffiti y cosplay. Los grupos eran de diversos tamaños; 102 miembros de estos grupos participaron en el estudio de manera voluntaria.

Los grupos fueron hallados a través del método de muestreo de bola de nieve, lo que implicó y supuso para el investigador tener contacto con uno o más de sus integrantes y llegar a acuerdos para ser introducidos en dichos grupos. El investigador entonces organizó entrevistas cara a cara de grupos focales

Cada una de las comunidades de cultura visual fue llevada por un investigador local como un caso de estudio independiente, pero todos los investigadores utilizaron el mismo conjunto de preguntas para entrevistar a los participantes. Los datos visuales incluyeron obras de arte originales y la documentación fotográfica y / o video de las actividades del grupo.

Se llevaron a cabo entrevistas directas, grabadas en audio, con los miembros de cada uno de los 10 grupos. Las transcripciones basadas en grabaciones de otros idiomas diferentes al Inglés fueron traducidos a este idioma antes de su análisis, con el fin de facilitar la verificación cruzada por todos los miembros del equipo internacional de investigación. Las transcripciones de entrevistas a los grupos focales y los productos creativos se sometieron a análisis cualitativos, usando expresiones comunes y el análisis detallado del contenidos temático de las transcripciones. Los resultados de las entrevistas a los grupos focales se presentan en las siguientes secciones con las citas de las respuestas.

POR QUÉ LOS ESTUDIANTES FORMAN COMUNIDADES DE CULTURA VISUAL: INTERESES COMUNES Y AULA DE ENSEÑANZA

Dos de los temas de este informe emergieron de los datos referidos a las razones por las que los entrevistados comenzaron y participaron en las VCLCs. Los temas son: las redes sociales a través de los intereses comunes y el deseo de aprender sobre arte/cultura visual que suele faltar en el currículo escolar.

REDES SOCIALES A TRAVÉS DE INTERESES COMUNES

Según la experiencia de los investigadores, los adultos tienden a pensar en las VCLCs como comunidades formadas principalmente con fines de entretenimiento para sus integrantes. En cierta medida, estos grupos son para el entretenimiento y la socialización. Los estudiantes están motivados por la necesidad de comunicarse regularmente con los demás, de estar entretenidos y de hacer frente a los problemas e intereses personales (Drotner, 2008). Los jugadores, el único grupo en el que no todos los miembros producen su propio arte, hablaban constantemente sobre el uso de los juegos como una forma de terapia y escape.

Sin embargo, nos referimos a estos grupos como VCLCs porque cada grupo de adolescentes y adultos jóvenes estudiados en este proyecto de investigación se inició a raíz de un interés común por una forma de cultura visual. Tal y como una componente del grupo videoartista declaró: "Es nuestro interés común en la comunicación de masas, la selección de los temas, la crítica a los productos, películas, fotos, etc, lo que nos

hace desear pasar el rato juntos.” Un artista de la calle mantenía: “Estoy convencido de que las personas con los mismos intereses siempre se encontrarán al final. Aunque esté en España, la República Checa, Marruecos... siempre te encuentras con los tuyos”. A menudo, los miembros de una VCLC tienen intereses comunes con respecto a las ideas y los mensajes transmitidos a través de su forma de cultura visual. Su capacidad de expresar estas ideas se desarrolla mediante su pertenencia al grupo. Un artista de manga nos dijo: “Cuando era más joven, yo no pensaba en los problemas sociales, pero ahora mi trabajo se centra más en estos temas —como la insatisfacción con las condiciones sociales—, algo que no contaría a nadie, pero lo puedo hacer en mis cómics”.

Los miembros de la mayoría de las comunidades consideran los productos de sus grupos como una forma de trabajo creativo, por lo menos en el sentido de crear una obra de arte. Como dijo un videoartista: “Puede ser extraño para ti escuchar que hay niños que se reúnen en su tiempo libre para ‘trabajar’, para producir algo, y no sólo para pasar el rato, pero es exactamente así”.

Los jugadores también ven su actividad en grupo como un esfuerzo creativo, en el sentido de que su salirse del mundo supone un proceso de participación en la creación de otro mundo. Como un jugador dijo: “Es también la fantasía... es parte del juego; se supone que es mejor que la suya [la vida]. Es por eso que juegan porque quieren experimentar lo que la acción o el personaje adoptado en el juego está experimentando”.

Muchos VCLCs se forman a partir de amistades y se sostienen, en parte, porque se han suscitado tales amistades. En estas comunidades las relaciones se desarrollan como resultado de las interacciones que promueven los intereses del grupo y son similares a las amistades que surgen entre los colegas en las comunidades profesionales. “Se trata, por tanto, de una “relación laboral”, en cierto modo, aunque en realidad, ¿no es algo propio de la vida real? Cuando vas y trabajas con un equipo, ¿no tienes que amar a todos!” (Video artista mujer).

EL DESEO DE APRENDER SOBRE ARTE DESAPARECIÓ DE LA ESCUELA

La mayoría de los jóvenes en estos grupos reconocen libremente su deseo de aprender y buscar una forma de educación artística en las VCLCs: “Básicamente, quiero aprender todo acerca de los medios de comunicación, aprendemos mucho los unos de los otros, nos volvemos más experimentados, compartimos ideas” (video artista varón). Muchos de los participantes afirmaron que es importante adquirir conocimientos de otros miembros del grupo. Una artista conceptual declaró: “Aprendemos unos de otros.” Otra artista conceptual afirmó: “Nos inspiramos mutuamente ... nos necesitamos unos a otros.” Un artista de la calle dijo: “Las personas que me rodean son mis fuentes de inspiración —la gente con la que me junto”.

Miembros de las VCLCs informan de que estos grupos se forman debido a que la educación formal parece ser artística o culturalmente escasa. Algunos de los comentarios acerca de esta cuestión se referían a la falta de disponibilidad de clases de arte. Pero la mayoría de los miembros del grupo que trató este asunto lo veían más bien como una decisión deliberada de los profesores de arte de enseñar las formas tradicionales y evitar enseñar lo que los estudiantes están interesados en aprender. Un miembro del grupo fanartist dijo:

“Los profesores presionaban para lograr una buena solución a la anatomía de manera que cuando se fuera a hacer en 3D, su anatomía fuera correcta: no era anime. Ellos te disuaden de hacer estilo anime o algo que ya se ha hecho, supongo. Querían que miraras el cuerpo y observaras cómo se ve, cómo se establece su composición en la puesta en escena, mirar la iluminación, que trataras de hacer eso en lugar intentar conformar algo de estilo anime.”

Sin embargo, otros participantes mantenían que es el prejuicio adulto contra la presencia de las formas de arte popular en la educación formal lo que precipita la necesidad de los estudiantes de establecer sus propias redes de aprendizaje artístico fuera de la escuela. Como los integrantes de un grupo señalaron:

“Tenemos [miembros] que tienden a tener un estilo más cercano al anime o al estilo japonés. Los instructores tienden a tener una visión más negativa hacia ellos simplemente porque sienten que, siendo de una zona más occidental, deberían concentrarse más en un tema occidental”. (Fanartist varón)

Y, *“nos dieron un espacio legal [graffiti] en el aparcamiento para bicicletas. Pero cuando en la clase de arte dibujé al estilo graffiti, el profesor me dijo que no tenía talento para el dibujo” (escritor de graffiti).*

Los miembros del grupo están muy comprometidos con el aumento de sus conocimientos acerca de la forma de la cultura visual practicada por su grupo. De hecho, un número sorprendente de sus integrantes declaró específicamente que son miembros de estos grupos para aprender. “Estás aquí para aprender algo acerca de los medios de comunicación y a hacer buenas películas, así que se aprende de los demás a través de discusiones” (artista de vídeo mujer). Muchos de los jugadores debatieron sobre el aprendizaje de los juegos, cómo mejorar su juego y la forma de juego de rol como elementos motivadores para pertenecer al grupo. Muchos de los miembros de las VCLCs y de sus espacios están tan dedicados a su formación, que dedican la mayor parte de su dinero y tiempo extraescolar al aprendizaje y la realización de su forma de arte. Estos grupos se formaron para apoyar este compromiso, aunque los miembros del grupo tienen algunas dificultades para describir sus sentimientos en relación a su compromiso con los adultos. Un miembro del grupo fanartist reveló particularmente bien la lucha para explicar su compromiso con el arte:

“Cada minuto, cada segundo, cada nanosegundo que puedo disponer, incluso si no estoy haciendo arte o poniendo lo que visualizo, lo que veo, en un medio, mentalmente observo y pienso en cómo el arte se estructura visualmente como un conjunto de imágenes, en lugar de cómo algo que existe en un medio, y por lo tanto —es una gran pasión mía y— cuál era la pregunta?”

CÓMO FUNCIONAN LAS COMUNIDADES DE CULTURA VISUAL: CÓDIGOS DE CONDUCTA Y COLABORACIÓN

Los participantes que entrevistamos se reúnen en estos y otros grupos utilizando varios escenarios, incluyendo internet. Sin embargo, todas las VCLCs elegidas para este estudio se encuentran regularmente en persona. Sus interacciones sociales cara a cara y las prácticas de producción son a menudo determinadas y apoyadas por las tareas que los grupos establecen para sí mismos. Por ejemplo, los grupos a menudo se rompen en subgrupos o en parejas; los jugadores juegan a veces de forma individual en la misma habitación y, a veces, juegan en equipos locales. Se informa que dos de las principales formas de interacción social surgieron del funcionamiento grupal: los códigos de conducta y la colaboración.

CÓDIGOS GRUPALES DE COMPORTAMIENTO

Un resultado sorprendente de esta investigación fue conocer el grado de establecimiento de códigos de conducta dentro de estas comunidades. Dado que los adultos tienden a creer que estos grupos se establecen principalmente para el entretenimiento, se puede pensar que todos estos grupos carecen de regulación y estructura. Sin embargo, muchos VCLCs han desarrollado un código de reglas, algunas de las cuales son bastante estrictas. Algunos de los grupos, como los escritores de graffiti, el grupo de manga, los cosplayers, y los fanartists, tienen normas estéticas y como códigos de conducta comunes. Dentro de la subcultura de graffiti existen muchas reglas para definir diferentes estilos y sus comportamientos asociados,

tales como tags, throwups y silverpieces. El grupo de manga es extremadamente normativo en términos de lo que es aceptable para mantener el estilo. El grupo fanart, también, tiene un código ético. Un fanartist dijo:

“Supongo que sólo tienes que ser respetuoso. Como no hacer nada de mal gusto con el personaje. Es sólo algo divertido —si es sólo algo divertido, creo que está bien, pero no me sentiría cómodo poniendo a sus personajes en situaciones con drogas o alcohol, o cosas por el estilo. Mantenerse alejado de eso y ser respetuoso con los personajes o ambientes de otra persona”.

Los miembros más antiguos del grupo, algunos de los cuales son o piensan ser artistas profesionales, son más propensos a desarrollar sus propios personajes, pero hacen fanart para vender a través de internet y en las convenciones. El código de ética para fanart se apoya en lo que se vende; obras de arte con personajes muy queridos que se encuentran en ropa, ambientes y situaciones similares a las de sus principales líneas argumentales atraen a los aficionados. A veces, los fans han expresado su ira cuando se sienten que miembros del grupo fanart han ido demasiado lejos apropiándose de estos personajes.

Todos los grupos mantienen reglas acerca de la originalidad, el derecho de autor y de copia. Aunque algunas de las normas son exigentes y se superponen con aquellas que reconocemos como leyes de derecho de autor, la mayoría de los participantes tienden a ser bastante permisivos sobre el préstamo y el muestreo de otros miembros de su grupo. Este aspecto de las VCLCs hace hincapié en que el arte se concibe como un objeto compartido de investigación y creación. Como una artista de video participante dijo, “pensando en ello, todos tenemos algunas cosas prestadas, un movimiento de cámara, lo que seleccionas, una escena ... aprendemos unos de otros, este es nuestro recurso común.”

LAS INTERACCIONES ENTRE LA CREACIÓN ARTÍSTICA INDIVIDUAL Y COLABORATIVA

Una característica importante de las VCLCs es el aspecto cooperativo de su forma de hacer arte. La mayoría de los miembros del grupo trabajan juntos o por lo menos trabajan cerca el uno del otro para recibir feedback personal. Incluso los participantes que argumentaron sobre las características individuales de su arte eran conscientes de los beneficios de un entorno de trabajo compartido con los compañeros.

La mayoría de las VCLCs, al igual que los grupos de video, grafiti, y demoscene, hacen trabajo colectivo. Pero otros grupos trabajan juntos y comparten conocimientos o ideas cara a cara y online: “*La forma de trabajar en un colectivo y de comunicarse entre sí son cosas que aprendí*” (artista conceptual mujer).

“Aprendes cómo va a ser cuando salgas de la escuela, tienes que empezar a trabajar con un grupo de desconocidos... tienes un jefe que no acepta un no por respuesta” (video artista varón).

Las Comunidades de Aprendizaje de Cultura Visual crean una atmósfera que la educación formal se esfuerza por lograr, pero rara vez lo logra. Por ejemplo, los miembros parecen producir más en menos tiempo al observar y ser observados por un compañero que es inspirador y creativo. Los fanartists utilizan regularmente este refuerzo mutuo, los jugadores confían en él, y los cosplayers utilizan el grupo ya que cada uno juega un papel en el contexto de actuación de los otros. Los miembros Demoscene, del grupo de manga, y los equipos del grupo de video, distribuyen el trabajo dentro de estos grupos en función de quién tiene las mejores habilidades e ideas, no pueden funcionar sin la cooperación.

“Por lo general es un proceso interesante. Alguien ha creado algo que inspira a los otros que quieren continuar con él o utilizarlo como un comienzo a otra cosa” (artista demoscene varón).

Las prácticas creativas del grupo no sólo implican producción, sino también construcción de significados dependientes de un conjunto compartido de ideales y valores estéticos. Esto se desarrolla, en parte, a través

de reglas formales establecidas por el grupo, la estética formal y el carácter grupal del proceso: *“Hablas a la audiencia acerca de las obras de los demás. No sólo muestras tu propio trabajo Todo el mundo sabe por qué otro miembro del grupo hizo algo... conoces el proceso, estabas allí durante el proceso”* (artista conceptual mujer).

LO QUE LOS PARTICIPANTES APRENDEN EN LOS GRUPOS DE CULTURA VISUAL: CONOCIMIENTO SOBRE LA CREACIÓN ARTÍSTICA Y SOBRE EL CONTEXTO ARTÍSTICO

Una vez establecido que los adolescentes y los adultos jóvenes se inician y unen a estas VCLCs para el aprendizaje autodidacta sobre la cultura visual, una cuestión central en la investigación era descubrir lo que los jóvenes aprenden al participar en estas redes locales. Otros informes de investigación han enumerado una serie de aprendizajes no específicos de la producción artística que tienen lugar en los grupos informales de estudiantes. Por ejemplo, los estudios sobre grupos de jugadores muestran que jugar con los juegos de ordenador complejos más populares puede ofrecer a los quien lo hace experiencias situadas en las que se construyen activamente significados, ampliando sus conocimientos del juego y sus habilidades creativas (Prensky, 2002; Squire, 2006; Veen & Jacobs, 2008).

Los participantes en el presente estudio mencionaron diversos resultados de aprendizaje, en función del tipo de VCLC en la que el participante actuaba. Sin embargo, fueron dos los temas de aprendizaje principales que surgieron a través de los grupos: el conocimiento sobre la creación artística y el conocimiento sobre el contexto del arte. Estos temas se subdividen en cuatro categorías.

CONOCIMIENTO TÉCNICO: DESARROLLO DE TÉCNICAS VISUALES Y HABILIDADES

En todas las VCLCs, se produce mucho aprendizaje sobre técnicas visuales. La participación mejora sus técnicas con respecto al dibujo, la pintura, la producción de video, el diseño de vestuario, la costura, las habilidades de maquillaje, la caligrafía, el stencil o la programación de ordenadores. Los jugadores mencionaron habilidades visuales desarrolladas a través de las actividades del juego: *“Creo que se puede aprender sobre proporciones y sobre la apariencia de las cosas, incluso si no es como se pueden ver en la vida real”* (jugador varón).

El único grupo que cuestionó su aprendizaje de habilidades técnicas es el grupo de arte conceptual. Una mujer, miembro del grupo de artistas conceptuales dijo: *“Creo que somos mejores conceptualmente que técnicamente”*. Los miembros del grupo de arte conceptual fueron los únicos participantes en este proyecto de investigación que hicieron una distinción entre el desarrollo de ideas y habilidades técnicas. Después de años de mejora de sus habilidades conceptuales, ahora sienten la necesidad de aprender más acerca de las técnicas profesionales: *“Todos somos capaces de inventar cosas bonitas, pero la manera de llevarlas a cabo no siempre es muy clara”* (artista conceptual mujer). En todos los demás grupos entrevistados, el aprendizaje de técnicas visuales y el desarrollo de ideas (artísticas) constituye un proceso paralelo.

En la era digital, llama la atención que los medios de comunicación tradicionales y técnicas como el dibujo, la pintura y la costura sean aún muy valoradas en estas VCLCs. Algunos grupos utilizan principalmente técnicas analógicas o digitales, mientras que otros combinan estas técnicas.

EL CONOCIMIENTO CONCEPTUAL: DESARROLLO DE ESTÉTICA E IDEAS ARTÍSTICAS

Incluso en estas comunidades basadas en reglas, la originalidad es valorada y alentada. Cada uno de los grupos impulsa nuevas ideas. Como un artista demoscene nos dijo: *“El grupo tiene que venir con algo nuevo todo el tiempo. Los espectadores se aburren fácilmente con quien siempre hace lo mismo”*

Las normas estéticas están claramente presentes, pero dentro de estos marcos hay un montón de espacio para la expresión personal de nuevas ideas. *“Tenemos ‘producciones’ y tenemos también nuestras propias piezas”* (video artista mujer). Esto implica, por ejemplo, que los miembros del grupo crean sus propios personajes e historias: *“Creas totalmente tu propia figura, como ésta que hice, poniendo todas las piezas adicionales juntas sin ninguna instrucción”* (jugador de Warhammer); *“hemos venido aquí para ser únicos, para encontrar nuestro propio personaje y darle vida”* (mujer cosplayer).

La búsqueda de un estilo individual depende de la persistencia y es valorado por el grupo: *“[Tu] estilo cambia y se vuelve más poderoso y mejor con los años. Pero la base son las mismas letras que se ponen en la pared un millar de veces.”* (artista de la calle varón). Un jugador dijo lo mismo de esta manera: *“Lo cogí de las imágenes de los juegos creando mi propio estilo y cogí estilos de videojuegos y los convertí en una imagen impresionante”*.

Para los “no iniciados”, las diferencias de estilo y calidad son a menudo difíciles de reconocer porque carecen del ojo entrenado que desarrollan los miembros de estas VCLCs. Los miembros del grupo se dan cuenta de esto: *“Hay un montón de cosas que se parecen entre sí, pero cuando se echa un vistazo más de cerca se pueden identificar los estilos personales”* (escritor de graffiti). Pero, como en el caso del estudio de los escritores de graffiti de Bowen (1999), se encontró que los participantes tienden a pensar en sus compañeros como en su público principal, ya que los consideran más capacitados para juzgar la calidad de la obra visual que la gente que sabe menos de esa técnica.

EL CONOCIMIENTO DEL CAMPO DE LA CULTURA DEL VISUAL

Con el fin de participar en una VCLC, que funciona en torno a una forma particular de cultura visual, los miembros deben comprender el ámbito dentro del cual existe. Todos los grupos adquieren conocimientos de otras personas que están inmersas en su forma de cultura visual. *“He aprendido habilidades, me han mostrado los recursos, libros y sitios de Internet ... la cultura te absorbe, cuando estás entre los aficionados de esta cultura”* (mujer cosplayer). La participación en cada VCLC conlleva profundizar en el estudio sobre la técnica y ofrece “información privilegiada” sobre sus culturas de la práctica.

Este tipo de conocimiento, que es esencial para la incorporación de nuevos miembros, se comparte y discute cuando los miembros se reúnen en persona u online. *“Si empiezas de muy joven a hacer graffiti, para empezar tienes que saber de dónde procede el graffiti. Si no es así, no serás tomado en serio”* (escritor de graffiti). Como Lave y Wenger (1991) señalaron, el conocimiento proviene de la participación: *“La lectura de libros está bien para los no iniciados, pero si quieres entrar en la cultura, llegar muy adentro, tienes que hacer cosas y ser cosas”* (mujer cosplayer). El conocimiento del terreno funciona como una tarjeta de membresía.

En los grupos de arte conceptual, demoscene y producción de vídeo la atención se centra sobre todo en campos profesionales, como el arte contemporáneo, la programación de computadoras y la producción audiovisual.

Estas VCLCs pueden ser vistas como la versión amateur o experimental de los campos profesionales existentes. La comunidad ofrece a sus integrantes maneras de conocer y entrar en el ámbito profesional: *“El grupo me ayuda a conocer a las personas que están saben más que nosotros, eso es muy interesante”* (artista conceptual mujer), *“todos estamos interesados en entender por qué y cómo las personas hacen arte. Lo que han hecho y lo que hay que hacer”* (artista demoscene varón).

FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD: CONOCIMIENTO DEL SÍ Y DEL MUNDO

El cuarto tipo importante de aprendizaje que el estudio reveló concierne al aprendizaje sobre uno mismo en relación con el mundo. Casi todos los grupos informan de aprendizajes que tienen que ver con la diversidad de las personas. A través de la VCLC, los miembros consideraron que sus redes sociales se convierten en más grandes y más diversas: *“Al estar en estos grupos no sólo estás expuesto a personas que comparten tus intereses, también estás expuesto a personas... cuyos antecedentes son completamente diferentes”* (mujer fanartist).

En muchos de los grupos, se ha ampliado el conocimiento de otros pueblos y culturas porque desarrollaron una red internacional: *“En las calles conoces a personas de diferentes países. Esto influye en tu forma de ver el mundo”* (artista de la calle varón).

En los grupos de cosplay y fanart, la red social se expande a través de la comunicación online:

A veces, me parece chistosamente triste tener más amigos online que amigos con los que interactúo con regularidad en persona, y la mayoría de los amigos online son por cierto artistas. Así que, definitivamente es un movimiento social también (mujer fanartist)

Otro tema que se abordó a través de casi todos los VCLCs es el de las maneras en las que los grupos ayudan a las personas a desarrollar confianza en sí mismos. Sus integrantes se valoran cada vez más a sí mismos, ya que son tomados en serio por un gran grupo de personas: *“Cuando tu vida no tiene sentido, le da sentido. Te sientes realizado. Sales, pintas y piensas: ‘oye, he hecho algo’ en lugar de quedarte en casa y no hacer nada”* (escritor de graffiti). *“¡Es fantástico sentirse competente! Soy buena en cosplay, siempre lo he sido, y es fantástico ver cómo otros disfrutan de mi aspecto”* (mujer cosplayer).

APRENDIZAJE INICIAL INDIVIDUAL Y CON IGUALES: APRENDER HACIENDO Y EL APOYO DEL GRUPO COMO MOTIVACIÓN

Los métodos del aprendizaje autodidacta y de iniciación entre iguales varían en cierto modo en los diferentes tipos de comunidades visuales. Por ejemplo, la interacción entre iguales como una forma de estimular el aprendizaje puede parecer oculta tras el “pasar el rato” e intercambiar consejos técnicos en el grupo de juego, entre los jugadores de Warhammer, los artistas de la calle y los escritores de graffiti. Otros grupos, como los de producción de vídeo, arte conceptual y grupos demoscene utilizan deliberadamente la interacción entre iguales como método estructurado de aprendizaje. Y los artistas de manga, fanartists y cosplayers funcionan en algún punto intermedio. Sin embargo, en todos los grupos, los procesos de aprendizaje iniciáticos entre compañeros son fundamentales para la práctica en grupo. Los miembros del grupo tienden a compartir su idea de aprendizaje como parte del estilo de vida que eligen: *“vivirlo y aprenderlo ... en realidad es una manera de vivir”* (mujer cosplayer).

APRENDIENDO MEDIANTE INMERSIÓN

Las VCLCs ilustran la importancia de aprender a través de la inmersión del grupo. Uno de los escritores de graffiti señaló, *“Hacerlo uno solo no es tan divertido como hacerlo en grupo”*. El proceso de aprendizaje puede ser tan envolvente para los participantes que creen que el método visual es en sí mismo el educador. Como un jugador explicó: *“El proceso del juego, como Halo o CoD, te enseña”*. Y un artista de la calle nos dijo: *“La calle es tu maestra”*. El aprendizaje a través de la inmersión a menudo incluye la discusión grupal. Para los jugadores, por ejemplo, pasar el rato y hablar de otros temas con otros jugadores mientras juegan, más allá de las estrategias de juego, les ayuda a concentrarse y aprender, así como a aliviar el dolor de perder cuando lo necesitan.

“Y realmente estás en un juego cuando alguien te está hablando, si puedes realizar varias tareas mientras estás haciendo eso es genial, así que puedes sentarte y hablar con ellos” (jugador varón). En los torneos de juegos de azar el aprendizaje se produce al enfrentarse a nuevos jugadores, nuevas estrategias y nuevos juegos.

El proceso de aprendizaje a través de la producción es a menudo representado por los miembros del grupo como una cuestión de influencia por parte de otros. Muchos de los miembros del grupo explican esta situación: “También estás influenciada por la producción de graffiti colectivo. Lo quieras o no, siempre se influye al otro, sin intención.” (escritora de graffiti), “*Estoy constantemente siendo influenciado, estoy bajo la influencia*” (cosplayer varón); “*nos alimentamos el uno del otro en el grupo, obtenemos diferentes perspectivas que influyen en tu propio trabajo*” (mujer fanartist), “*coges cosas de todo el mundo que hace graffiti*” (artista callejero varón).

Estas influencias se producen tanto directa como indirectamente. Por ejemplo: “*Nosotros [directamente] observamos los procesos de trabajo de los demás y damos ideas, en parejas y en grupos más grandes*” (artista demoscene varón). Pero los miembros de las VCLC continuamente aprenden y enseñan técnicas de los medios y otros aspectos del proceso de producción, indirectamente, mediante la observación de otros miembros mientras trabajan:

Cuando me di cuenta de que [otro artista callejero] siempre inclinaba su spray, le dije que funciona mejor cuando se mantiene en posición vertical todo el tiempo. Le dije también que tratara de mantener una distancia menor entre la lata y la pared. Estos son algunos consejos útiles que mejorarán su pintura inmediatamente. (artista de la calle varón)

Cuando están inmersos en sus respectivos grupos y en sus productos, los miembros aprenden indirectamente escuchando los debates entre colegas: “*Aprendo reglas escuchando conversaciones ajenas. Tengo un montón gracias a escuchar a los demás.*” (Jugador de Warhammer).

Las VCLCs actúan como vehículos para permitir que tales influencias se produzcan, al catalizarlas y permitir la reflexión que las propicia. En tanto que los miembros del grupo producen cultura visual, aprenden estudiando la obra de sus compañeros y del trabajo de artistas de fuera del grupo. Uno de los fanartists se refirió a su VCLC como “un grupo de estudio” en el que los miembros se ayudaban mutuamente para desarrollar habilidades. Un artista de manga dio un ejemplo:

Aprendí de otro grupo de manga... hicieron del Sr. McDonald el dios de la muerte... él está haciendo que todo el mundo sea adicto a sus hamburguesas. Fue divertido, pero también tenía un mensaje social importante. Aprendí que podíamos combinar un mensaje social con nuestras historias.

CRÍTICA EN GRUPO COMO MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

El apoyo positivo y los comentarios, así como la crítica, juegan un papel importante en cada VCLC. En las comunidades poco definidas esto tiende a relacionarse con la crítica a las obras terminadas. Sin embargo, dentro de los grupos más estructurados se ofrecen diversos tipos de apoyo y crítica durante el proceso de producción:

Obtener comentarios sobre mi propio trabajo es muy importante, como lo es la ayuda del grupo. Solo tengo dudas acerca de mis ideas, pero el grupo me ayuda a creer en lo que hago. El grupo ayuda a terminar las obras que, de otro modo, se quedarían sin terminar. (artista demoscene varón)

Una contribución importante de las VCLCs para el crecimiento personal de los miembros del grupo es la motivación para continuar los proyectos inacabados, incluso cuando se sienten frustrados o aburridos. El

comentario positivo ayuda a reconocer el valor de la obra. También son importantes los comentarios críticos hechos por amigos cercanos y de confianza dentro del grupo:

Si eres criticado por alguien a quien respetas y admiras, es una aportación que te llevas... todo depende de quién viene la crítica Yo no le haría comentarios fácilmente a un extraño, a una persona que no conozco muy bien. A mí no me gusta que gente que no conozco me haga comentarios. (dos escritores de graffiti)

La producción dentro de un grupo de apoyo es una cualidad única de las VCLCs y una motivación para mejorar el trabajo y el aprendizaje de los individuos y del grupo en su conjunto. Uno de los miembros del grupo lo expresó seguramente mejor:

En el grupo, en tanto que todo el mundo está entusiasmado con algo, cuando contribuyes a una idea y todo el mundo acepta esa idea, te sientes muy conectado con todos... deseas provocar esa sensación una y otra vez y otra vez, lo que te hace todavía más adicto a producir más arte porque sientes que eres aceptado en esta sociedad. (fanartist mujer)

CONCLUSIÓN

Las VCLCs son territorios en los que poner en juego la creatividad, que tienen sinergias de desarrollo personal y profesional. Son lo que las escuelas no suelen ser: lugares de aprendizaje auténtico donde los alumnos actúan a partir de una motivación intrínseca, en un ambiente de intercambio. Las cualidades propias de las VCLCs, que motivan y facilitan el aprendizaje entre sus miembros adolescentes y jóvenes adultos, suelen estar en desacuerdo con la instrucción artística formal. Esta investigación sugiere que el aprendizaje autodidacta, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje iniciático entre iguales deben ser prácticas comunes en la enseñanza primaria y en las aulas de secundaria. La mayoría de las escuelas, con sus grandes poblaciones estudiantiles, sus horarios inflexibles y el limitado acceso a las experiencias externas, no son adecuadas para una práctica auténtica, situada. Y, cuando educadores bien intencionados tratan de poner en marcha aprendizaje autodidacta, usando técnicas tradicionales, puede producirse un enfoque basado en el *laissez faire* carente de estructuras normativas, de liderazgo y de responsabilidad del estudiante, aspectos que esta investigación ha demostrado que son importantes para el aprendizaje en las VCLC. Pero los estudiantes pueden aprender mejor en las aulas en las que se practican técnicas de las VCLC para apoyar los intereses de los estudiantes, incluyendo reglas situadas de la ética y la estética (por ejemplo, copiar es algo aceptable bajo ciertas condiciones), el liderazgo basado en el conocimiento y la experiencia del colega mentor y la valoración a través formas grupales de evaluación.

Se pueden hacer varias recomendaciones específicas sobre la base del estudio de las VCLCs para ayudar a la enseñanza en las aulas.

- 1. EL CONOCIMIENTO SOBRE CREACIÓN ARTÍSTICA SE DESARROLLA A TRAVÉS Y DENTRO DE LAS FORMAS DE LA CULTURA VISUAL.** Este estudio muestra que, aunque los participantes se centraron en el aprendizaje de una forma particular de cultura visual en cada VCLC, gran parte de su conocimiento sobre el arte se puede practicar a través de formas de cultura visual. Cada forma de cultura visual particular llevó a los estudiantes a aprender técnicas relacionadas, conceptos y habilidades. Ayudar a los estudiantes a hacer conexiones entre formas artísticas, dentro y fuera de la escuela, puede ser una contribución importante para el aprendizaje del arte.
- 2. LOS ESTUDIANTES TIENEN DESEO DE APRENDER SOBRE FORMAS DE CULTURA VISUAL NO INCLUIDAS EN EL CURRÍCULUM.** Cambiar el currículum para entrecruzarlo con los intereses sobre arte del estudiante requiere que los profesores qué aprendizaje de arte, que los estudiantes encuentren

interesante, puede desarrollarse a partir del estudio de la cultura visual. Esta investigación ha mostrado que los estudiantes se dan cuenta de que sus profesores pueden no apoyar sus intereses por la cultura visual, porque los “profanos” no entienden estas formas y los comportamientos asociados a ellas. Aunque la mayoría de los estudiantes no quieren que sus formas de cultura visual se vean sometidas a una apropiación sistemática por parte de los educadores, el aprendizaje a través de los intereses de los estudiantes puede ser un vehículo para desarrollar conceptos y habilidades artísticas en la escuela. Para que esto ocurra, los profesores tienen que saber algo acerca de las sutilezas de carácter, la cualidad y la influencia de toda la gama de la cultura visual.

3. **LA CREACIÓN ARTÍSTICA PUEDE PROMOVER LA CREACIÓN DE REDES SOCIALES, LO QUE REFUERZA LA CREACIÓN ARTÍSTICA.** Las redes sociales son importantes para la mayoría de los adolescentes y adultos jóvenes. El establecimiento de grupos u oportunidades para participar en redes sociales en o a través de una clase de arte o club, de modo *online* o personal, puede dar opción a los estudiantes para que hablen de sus intereses artísticos y experiencias, de su participación en las VCLCs, del conocimiento del arte que buscan y de las formas de la cultura visual a las que se oponen. Esto puede ayudar a profesores y estudiantes a obtener una buena fotografía de los intereses que tienen en común.
4. **CONECTAR LA CREACIÓN ARTÍSTICA INDIVIDUAL Y COLABORATIVA APOYA EL APRENDIZAJE.** Aunque algunos estudiantes prefieren trabajar solos, la creación artística colaborativa puede ser constructiva y facilitada en las aulas, al permitir a los estudiantes con intereses comunes trabajar juntos en proyectos de grupo con partes individuales o en proyectos individuales que se relacionan entre sí. Hacer una lluvia de ideas sobre intereses individuales puede ayudar a establecer los grupos que pueden trabajar juntos. Numerosas investigaciones han demostrado durante décadas que los estudiantes pueden aprender mejor cooperativamente en otras materias escolares (por ejemplo, Johnson & Johnson, 2009; Johnson 2009). Este estudio lo pone de manifiesto respecto al aprendizaje del arte.
5. **LAS INTERACCIONES DE COLABORACIÓN DAN LUGAR AL ESTABLECIMIENTO DE CÓDIGOS DE COMPORTAMIENTO EN LOS GRUPOS.** En lugar de simplemente un medio para la gestión del aula, las reglas de la clase de arte pueden ser más exitosas si vinculan la toma ética de decisiones a la estética, en tanto que ambas estén situadas y motivadas por la producción artística. Los estudiantes deberían responsabilizarse de elaborar y mantener las normas de clase, siempre que sea posible. Las tradicionales técnicas de *laissez faire* parecen haberse basado en una interpretación errónea de los intereses del estudiante, como desear la libertad completa. Esta investigación ha demostrado que los estudiantes quieren estructura y orientación al aprender arte.
6. **LOS ESTUDIANTES APRENDEN A TRAVÉS DE LA INMERSIÓN.** Dado que las estructuras tradicionales de la escuela, por lo general, no facilitan la inmersión, se deberían establecer conexiones entre el arte hecho dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo, puede valorarse en la escuela el aprendizaje autodidacta y la puesta en práctica del aprendizaje escolar en un entorno inmersivo. Para poner de manifiesto el aprendizaje autodidacta en clase y practicar el aprendizaje escolar fuera de la escuela, recomendamos que los estudiantes incluyan en sus portafolios escolares trabajo autodidacta y explicaciones sobre la concepción y el contexto de ese trabajo. El auténtico aprendizaje se ve mejor en las tareas escolares que son complejas, longitudinales y conectadas a experiencias fuera de la escuela.
7. **LA INMERSIÓN PROFUNDIZA TANTO EN EL CONOCIMIENTO DEL ARTE Y COMO EN EL DE SU CONTEXTO.** El arte siempre está unido al conocimiento contextual, que añade profundidad y complejidad a la creación de significados. Este estudio revela que las experiencias de arte juvenil son, en mayor o

menor medida, experiencias sociales que implican varios tipos de contextos reales y virtuales. Estos lugares, reales y virtuales, para la creación artística, deberían ser tenidos en cuenta en las aulas de arte, con el fin de asociar las prácticas escolares con formas basadas en la subcultura o el interés del grupo.

8. **LA CRÍTICA Y ALIMENTACIÓN DEL GRUPO SON MOTIVADORES PARA EL APRENDIZAJE.** Un proceso orientado, es esencial. Para el fomento de soluciones creativas son esenciales la orientación hacia los procesos, la discusión constante de ideas, los planes iniciales, los bocetos y las obras en desarrollo. Un clima de apertura y participación, estructurado en términos de la pedagogía y la estética, ayuda a los alumnos a enseñar y aprender unos de otros. El aprendizaje entre iguales se produce a través de la crítica de colegas, así como de la tutoría y el cuidado. El arte de enseñar tiene que ver con establecer un delicado equilibrio entre estas fuerzas como parte del entorno de estudio. El estudio de las VCLCs revela nuevas perspectivas sobre las capacidades de los alumnos para desarrollar planes de iniciativa propia y nuevas vías para su aprendizaje que los profesores pueden seguir.

Las perspectivas contemporáneas de aprendizaje se centran en cada alumno, considerándolo una persona que tiene una cierta experiencia del mundo (Wenger, 2007). La cultura participativa implica una nueva comprensión de la educación artística, no sólo en términos de prácticas en el aula, sino en términos de experiencia de los estudiantes en el mundo.

REFERENCIAS

- Bowen, T. E. (1992).** Graffiti art: A contemporary study of Toronto artists. *Studies in Art Education*, 41(1), 22-39.
- Drotner, K. (2008).** Leisure is hard work: Digital practices and future competencies. In D. D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 167-184). Cambridge, MA: MIT Press.
- Freedman, K. (2003).** *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York, NY: Teachers College Press.
- Freedman, K. (2006).** Adolescents, identity, and visual community: The formation of student communities based on popular visual culture. *Visual Arts Research*, 32(2), 26-27.
- Jenkins, H. (2007).** *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Johnson, D. W. (2009).** *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. (2009).** *Joining together: Group theory and group skills*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Karpati, A., & Kovacs, Z. (1997).** Teenager art: Creating the self. *Journal of Art and Design Education*, 16(3), 295-302.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991).** *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lessig, L. (2008).** *Remix. Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. London, England: Bloomsbury Academic.
- Manifold, M. C. (2009).** What art educators can learn from the fan-based artmaking of adolescents and young adults. *Studies in Art Education*, 50(3), 257-271.
- Mason, M. J. (2008).** *The pirate's dilemma: How hackers, punk capitalists, graffiti millionaires and other youth movements are remixing our culture and changing our world*. London, England: Allen Lane.
- Polhemus, T. (1996).** *Style surfing: What to wear in the 3rd millennium*. London, England: Thames & Hudson.
- Prensky, M. (2002).** *What kids learn that's positive from playing video games*. Retrieved from <http://www.marc-prensky.com/writing/Prensky%20-%20What%20Kids%20Learn%20That's%20POSITIVE%20From%20Playing%20Video%20Games.pdf>
- Sefton-Green, J., & Soep, E. (2007).** Creative media cultures: Making and learning beyond the school. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 835-854). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Shirky, C. (2010).** *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age*. New York, NY: Penguin Press.
- Squire, K. (2006).** From content to context: Videogames as designed experience. *Educational Researcher*, 35(8), 19-29.
- Veen, W., & Jacobs, F. (2008).** *Leren van jongeren: Een literatuuronderzoek naar nieuwe geletterdheid. (Learning from young people. A literature review on new literacies)*. Utrecht, The Netherlands: Stichting Surf.
- Wenger, E. (2007).** *Informal learning and e-learning*. Keynote address at the eLearning Congress, Lisboa, Portugal. Retrieved from <http://europaelearning.blogspot.com/2007/10/informal-learning-etienne-wenger.html>
- Wilson, B. (2003).** Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

SABERES Y ESPACIOS DE INTERACCIÓN DE LOS JÓVENES PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL⁶

Imanol Aguirre, Amaia Arriaga, Reyes González-Vida, Idoia Marcellán, Lander Calvelhe, Ilargi Olaiz

La producción mediática de los jóvenes suele considerarse, en sí misma, como un fenómeno popular y destacado (Gilje, 2011). Es por ello que el estudio de las estrategias y modos por los que se producen los aprendizajes entre los jóvenes conforma un campo emergente (Sefton-Green & Soep, 2007), aunque que, por lo general, se centra en las actividades que los jóvenes productores desarrollan en relación con las artes (Karpati & Kovacs, 1997; Wilson, 2003; Freedman, 2006; Porrés, 2012) o con los media (Lundby, 2008; Kaare, 2012, Sefton-Green & Buckingham, 1996). Muchos de estos trabajos se realizan en el contexto institucional o escolar, pero también son muchos los que centran la investigación en las prácticas realizadas en entornos de acción comunitarios (Buckingham, 2005; Hull & Schultz, 2001; Hull, 2003, Duncan-Andrade, 2004; Freedman, 2006).

En nuestro caso, hemos querido explorar especialmente las prácticas de producción de cultura visual que quiebran las tradicionales relaciones maestro - aprendiz o experto – novato y que se desarrollan a partir de la relación entre iguales, como aprendizaje “peer to peer”, al margen de la educación formal. Es decir, ese tipo de prácticas que pertenecen a lo que Trend (1992: VII) califica como “pedagogías culturales”.

Partimos de la idea de que investigar sobre la producción de cultura visual consiste en explorar, además de las imágenes que los jóvenes realizan, los sentidos y significados de sus creaciones, las relaciones de aprendizaje, las circunstancias de producción, las prácticas de distribución y las formas de construcción de subjetividad e identidad que su actividad creadora genera. Además, en el caso que nos ocupa, nos interesan las implicaciones educativas de todo ello. Adoptar esta doble perspectiva de investigación, que analiza imágenes y artefactos visuales junto a prácticas sociopolíticas y culturales, nos ha permitido poner en evidencia algunas cuestiones particulares de la producción cultural realizada por jóvenes, como las que vamos a presentar en este escrito.

Nuestra investigación ha constado de 3 fases claramente delimitadas: una primera fase en la que entrevistamos a seis jóvenes para detectar las cuestiones que a su juicio eran más relevantes en relación al tema de nuestra investigación. Una segunda fase en la que, a partir de sus aportaciones, se ha realizado un cuestionario que ha sido posteriormente cumplimentado por 786 estudiantes de entre 15 y 18 años. En la tercera

⁶ Este trabajo tiene su origen en el proyecto de investigación “*Jóvenes productores de cultura visual: Competencias y saberes artísticos en educación secundaria*”, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (EDU 2009 - 13712). Se trata de un proyecto que se propone indagar sobre los saberes que los jóvenes ponen en juego en su actividad como productores de cultura visual y en el tipo de competencias a los que dichos saberes van asociados. Todo ello con el fin ponerlos en relación con los que la escuela ofrece a estos mismos jóvenes.

fase hemos realizado entrevistas en profundidad a 12 de los jóvenes participantes en la encuesta y analizado una muestra de las producciones visuales de estos jóvenes.

Las respuestas a las preguntas del cuestionario y las entrevistas realizadas nos han dibujado un mapa sobre la producción visual juvenil que ahora pasamos a presentar. En este texto trataremos de analizar y presentar nuestras conclusiones sobre los saberes que los jóvenes ponen en juego en sus actividades de producción visual, sobre las formas de aprender que tales actividades propician y sobre los espacios de producción y distribución por los que estos saberes circulan.

LA RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE LOS JÓVENES Y LOS SABERES QUE LAS ORIENTAN.

Una primera mirada a los datos proporcionados por el cuestionario, nos ha permitido constatar, como puede verse en el cuadro 1, que la actividad de producción visual preferida por los jóvenes encuestados es la fotografía.



Fig. 1 Actividades que realizan con más frecuencia

El cuestionario nos ha permitido saber, también, que son más los jóvenes que dicen dibujar de manera informal en sus cuadernos, que los practicantes de otras actividades, aparentemente más propias de las culturas jóvenes, como el grafiti, los cómics, la realización de páginas web o la práctica del video.

Estos datos se han visto corroborados por las respuestas a la pregunta sobre la asiduidad con la que practican cada una de las actividades de producción señaladas, como muestra el segundo cuadro.

	FOTOGRAFÍA		VIDEO		DIBUJO		PINTURA		GRAFFITI		COMICS		PAGINAS WEB	
	IND	%	IND	%	IND	%	IND	%	IND	%	IND	%	IND	%
Siempre	126	16	8	1	137	17	18	2	12	1	5	1	8	1
Con frecuencia	322	41	75	10	189	24	36	5	14	2	14	2	32	4
A veces	206	26	322	41	224	29	109	14	48	6	45	6	70	9
Casi nunca	94	12	254	32	128	16	136	17	140	18	135	17	151	19
Nunca	29	4	108	14	98	13	467	59	551	70	566	72	486	62
No contestan	9	1	19	2	10	1	20	3	21	3	21	3	39	5

Fig. 2. Frecuencia con la que practican sus actividades de producción visual

El estudio nos ha revelado, además, que los jóvenes utilizan preferentemente los recursos temáticos, estéticos y formales que han ido adquiriendo por mero contacto con la cultura visual y todas las convenciones culturales a ella aparejadas. A pesar de que en muchas ocasiones no parecen ser conscientes de la influencia que estos tienen en sus prácticas o muestren cierto distanciamiento con los saberes y referentes de los que se nutren. Así nos lo refiere Mainer cuando le preguntamos por las fuentes de inspiración para sus dibujos: *“No sé. Igual de las revistas o de alguna cosa que he visto en Internet, no sé.” (...) Llevaré tanto tiempo desde que lo copié por primera vez que ya creo que son míos”.*

También hemos detectado una baja conciencia de la relación que conecta sus creaciones con un cuerpo de saberes asociados a ellas, aunque sean los que ponen en juego en sus prácticas habituales de producción (Gardner et al., 2009; Charlot, 2001, 2008). David lo pone de manifiesto cuando nos habla de su decisión de matricularse en la Escuela de Artes:

D: ...Yo dibujar de siempre había dibujado. Pero no sabía que existía la posibilidad de dedicarte a eso, sino que el que es bueno, llega ahí y ya está. No sabía que había estudios dedicados a eso.

LA ACTITUD ANTE EL SABER CAMBIA SEGÚN LAS DISCIPLINAS Y EL SENTIDO DE LA PRODUCCIÓN

Sin embargo, la relación entre las prácticas creadoras y los saberes que las conforman da lugar no es siempre igual. La elección de los temas, así como la actitud ante el saber que orienta sus producciones cambia según sea la herramienta elegida y el sentido de lo que producen. La investigación nos ha mostrado, por ejemplo, que estos jóvenes no abordan de la misma manera aquellas actividades que no precisan ninguna experticia y las que requieren conocimientos más complejos y especializados.

Este diferente posicionamiento ante la relación entre prácticas productivas y saberes puede observarse muy claramente en la mayor parte de su actividad fotográfica. Por un lado los jóvenes se muestran practicantes asiduos de los que denominan fotografía “mainstream”; es decir esa fotografía informal, cuya temática suele estar muy relacionadas con la cotidianeidad personal y del grupo. Es un tipo de fotografía que sólo busca interesar a sus amistades. Su valor no reside en sus cualidades técnicas ni estéticas, sino en su capacidad de rememorar situaciones, de sorprender o de generar algún tipo de interacción comunicativa con su grupo. Son fotografías que no parecen derivar de la aplicación de ningún tipo de saber. Como nos dice Mainer, son imágenes realizan *“sin pensarlas”*. Diferentes a lo que Mainer califica como un tipo de fotografía “más vocacional”, la que exige *“mas seriedad”*, es decir la que para su realización precisa tener conocimientos.

David también expresa esta posición cuando nos dice que *“sacar una foto, la saca cualquiera”*. Preguntado sobre qué quiere decir con la expresión *“una buena foto”*, David nos responde que es aquella que presenta *“una buena composición”*, la que está realizada *“con criterio”*. Debe ser algo *“que esté intencionado, que no sea una simple foto sacada de donde sea y como caiga. Sino que esté buscada y a la hora de que te digan “¿por qué has hecho esto?” saber justificarlo”*.

Este diferente posicionamiento ante la producción mainstream y la producción experta lo encontramos también en el caso de Eduardo, quien nos habla de su interés por pasar del uso de cámaras automáticas digitales a las cámaras manuales porque éstas le permiten tener un mayor control sobre sus decisiones y amplían la posibilidad de intervenir en sus creaciones.

ACTITUD ANTE EL SABER EXPERTO: DIFERENTES ESTRATEGIAS PARA RESOLVER CUESTIONES TÉCNICAS Y ESTÉTICAS

Por lo general, los jóvenes de nuestro estudio muestran poco interés por las opiniones reconocidas como expertas para mejorar sus prácticas creadoras. Cuando las dificultades que les surgen son de tipo técnico, algo más de la mitad de los encuestados dicen recurrir a internet y, en menor medida, a sus amigos. Cuando no se encuentran satisfechos con el resultado estético de lo que van haciendo, sin embargo, la tendencia se invierte ligeramente y se confía algo más en la opinión de los amigos que en la que pueda encontrarse en las revistas o internet. Al fin y al cabo, la comunidad de amigos lo es porque es una comunidad de afinidades, un “espacio de afinidades” según término acuñado por Gee (2004), y en ese sentido las entrevistas nos han dejado claro que lo que sus pares opinen resulta muy importante para el joven productor. Sólo ante la necesidad de resolver cuestiones técnicas, buscan respuesta en otros entornos. A este respecto, es interesante constatar que en ninguno de los casos la consulta a la familia y, sobre todo, al profesorado es considerada como una opción interesante.

Es preciso insistir en que estos datos no deben ser tomados por su valor estadístico, aunque la tendencia que marcan se ha visto corroborada por lo que nos han manifestado en las entrevistas. Pero no cabe duda de que ofrecen pistas interesantes para acercarnos a los criterios y estrategias que los jóvenes usan a la hora de buscar recursos para progresar en el conocimiento. A este respecto, por ejemplo, tanto los datos del cuestionario como las entrevistas han puesto de manifiesto que la actividad creadora de estos jóvenes se produce muy al margen de las formas más organizadas y jerarquizadas de aprendizaje.

SE CONSIDERAN AUTODIDACTAS QUE APRENDEN POR EXPERIMENTACIÓN

A la vista del tipo de relaciones que establecen entre sus prácticas productoras y los saberes que estas conllevan no es extraño que la gran mayoría de los jóvenes participantes en nuestra investigación se consideren autodidactas, reflejando una tendencia general entre los jóvenes creadores de la que ya dan cuenta otros estudios (Lange & Ito, 2010)

Preguntados por sus inicios en la producción visual, el 35% de los jóvenes encuestados respondió que dieron solos sus primeros pasos y otro 29% nos manifestó que lo hizo junto a sus amigos. Sólo un 14% afirmó haberse iniciado en el entorno familiar y un, más escaso todavía, 9% haberlo hecho en la escuela.

En lo relativo a la forma de progresar en sus conocimientos, tanto en sus respuestas a la encuesta como en las entrevistas, los jóvenes nos han manifestado que lo hacen a través de la experimentación personal, el juego de observación-ensayo-error. Es otra vez David quien nos revela claramente que su forma de aprender es analizar con detalle las fotografías interesantes que encuentra para tratar de desentrañar la forma en la que están hechas y a partir de ello investigar haciendo pruebas por su cuenta. Su método es *“mirar un poco cómo han hecho esas fotografías y en base a eso, pues hacer... sobre todo toquetear. Igual sacas la misma foto de esto, 20 fotos. Subiendo esto, abriendo más el diafragma, menos... te puedes tirar horas”*.

Como David, la mayoría de los jóvenes de nuestro estudio progresan en sus creaciones, mediante el juego de ensayo-error, hasta obtener un resultado que les resulte satisfactorio. Renuncian incluso a las oportunidades de aprender que les ofrecen los manuales e instrucciones que acompañan a muchas de las herramientas o del software que utilizan para su producciones. Leire nos explica la razón de esta forma de actuar: *“es que yo, por ejemplo me leo las instrucciones y no entiendo nada, entonces yo prefiero ir probando y a ver que sale”*. Aroia refuerza esta opinión, manifestando que prefieren *“ir investigando cómo funciona, con más libertad, es más divertido”*.

Los jóvenes que hemos entrevistado, tampoco están registrados o participan regularmente en foros de expertos, particularmente dirigidos a satisfacer necesidades de ampliación de conocimiento especializado. Sólo en algún caso nos han manifestado acercarse a alguno de estos foros, de manera puntual, para encontrar elementos que les han colocado en un nuevo punto de partida para la experimentación autónoma. David, por ejemplo, relata así la manera en la que alguna vez ha usado estos foros o páginas de Facebook:

D: Si, pues a ver ¿para sacar este tipo de... pues un amanecer o lo que sea...? Pues mirar un poco cómo las han hecho esas fotografías y en base a eso, pues hacer...

Es tal la confianza en el valor de la experimentación autónoma para la mejora de los resultados en su producción visual que, aunque no lo descartan, tampoco consideran especialmente necesaria la realización de cursos específicos que les permitieran profundizar en los conocimientos que emplean para su producciones.

Así lo manifiesta de nuevo David, cuando responde a la pregunta sobre cuántos conocimientos estima que es necesario tener para hacer ese tipo de fotografías que él califica de buenas:

D: No mucho. Porque de fotografía yo tampoco entendía... o sea, que tampoco me he puesto a leer libros como un loco ni... ni hacer cursillos, ni... sino ir experimentando y... Si tienes ganas de hacer algo, pues haces lo que sea por tu cuenta o buscando gente o lo que sea... para poder desarrollar eso que tu quieres.

EL PAPEL DE LA HERRAMIENTA EN RELACIÓN CON LOS SABERES

No se puede negar que las características propias de la tecnología digital y las herramientas que ofrece Internet marcan notablemente el alcance de las prácticas de creación y distribución de los jóvenes (Sef-ton-Green & Soep, 2007). Tampoco puede negarse que la diversidad de usos que los jóvenes hacen de ellas ha traído la reconfiguración de muchas de estas herramientas, como asegura danah boyd (2002).

A este respecto, nuestro estudio ha puesto de relieve que las posibilidades que ofrece la tecnología, especialmente la digital, constituyen un factor muy importante para la implantación y proliferación creciente de las prácticas creadoras entre los jóvenes. Precisamente la inmediatez en la respuesta y la facilidad para revisar los resultados que ofrecen tanto los medios digitales de producción de imágenes — video o fotografía— como las redes por las que suelen ser distribuidos, permiten una interacción de doble recorrido en la que resultan indiscernible el acto de aprendizaje del de creación y socialización. Leire y Aroia nos hablan, en este sentido, de que el uso de las cámaras digitales les permite llevar a cabo una dinámica de ensayo-error instantánea que con otro medio no sería posible. Nos cuentan que su forma de producir consiste en ir probando, comentando y volviendo a realizar sus fotografías hasta que obtienen la que les gusta. Todo ello mientras que, al mismo tiempo, generan una dinámica de interacción dialógica con sus pares de la que todos extraen aprendizaje.

No es de extrañar, por ello, que más de dos tercios de los jóvenes encuestados consideren que es más útil para avanzar en sus prácticas de producción disponer de buenos medios que aumentar su aprendizaje. Aunque es igualmente significativo que el alcance de esta creencia sea similar entre quienes se dedican principalmente a actividades de fuerte componente tecnológico (fotografía digital o video) y quienes se dedican a actividades más manuales, como el dibujo, que por su propia naturaleza pueden realizarse con mucho menor requerimiento de medios.

Detrás de esta actitud se esconde posiblemente la idea, originada en sus propias prácticas, de que el saber que precisan para sus creaciones, viene ya incorporado a las herramientas que proporciona la tecnología actual. Esto explicaría, también, que la fotografía sea la actividad de producción visual abrumadoramente mayoritaria entre los jóvenes. Seguramente porque las cámaras actuales facilitan formas de producción que

no precisan del dominio de un saber experto para desarrollarse. Para que el joven pueda convertirse en productor solo tiene que aprovechar el potencial que el propio diseño de la herramienta ofrece.

El papel del dispositivo tecnológica que incorpora en su seno los saberes que posibilitan su uso es determinante en la configuración del perfil del joven como creador. Así lo ve Eduardo, quien consciente del potencial creador que descansa en la propia configuración de las actuales cámaras fotográficas, nos confiesa que ha desistido de orientar hacia la profesionalización su actividad como fotógrafo:

"No lo veo tan posible como otras actividades... es que no sé ... como ahora todo el mundo tiene acceso a una cámara de calidad buena ... la gente ha dejado de recurrir a profesionales... porque al fin y al cabo, lo pones en automático, haces una foto, y si la cámara es buena y sabe hacer las fotos bien, pues te hará una buena foto."

La cámara "sabe", nos dice Eduardo, y si la herramienta sabe sólo con poseerla se consigue eliminar toda distancia entre la experticia profesional y el saber aficionado. Incluso cuando el medio empleado no ofrece todo lo que los jóvenes necesitan para sus producciones, suelen recurrir a otras herramientas ya prefiguradas para hacer el trabajo. Aroia y Leire, por ejemplo, nos explican que recurren a los programas para retocar y editar imágenes que internet pone fácilmente a su alcance.

En este potencial de saber que incorpora la propia herramienta reside, seguramente, uno de los factores que han hecho posible la creciente implantación de la red Instagram entre los jóvenes. Rebeca nos cuenta que está enganchada a esta red, porque le ofrece, además, una herramienta que "te da la opción de retocar-la (la fotografía), de darle diferentes efectos", propiciando, más allá del encuentro con iguales, la posibilidad de mejorar la calidad de la producción propia.

Pero la influencia mediadora de la tecnología no sólo se pone de relieve en la producción fotográfica de los jóvenes. También hemos encontrado que, a la hora de dibujar, el empleo de herramientas digitales ofrece al autor un plus de saberes con los que resolver sus producciones. Nuestra entrevista con Pablo nos ofrece evidencias de ello, al relatarnos cómo se ayuda de software especializado para solventar sus dificultades con la técnica de la acuarela:

"... en la Nintendo DS es más fácil, ... no es como en la realidad. Por ejemplo, en el Art Academy, para que se difuminara un poco el color, tenías que coger el pincel, mojarlo un poco... y ya salía, ¡pero eso yo lo hago en la vida real y no me sale ni a la de tres! (risas). Por eso... es que es más fácil en el Art Academy porque en la realidad hay que tener mucho más cuidado a la hora de hacerlo."

Fuera del ámbito técnico y en otros contextos de producción de cultura visual, Maider también nos proporciona un ilustrativo ejemplo de cómo la herramienta se convierte en elemento configurador de decisiones y resultados. En su relato nos habla del uso que ella y sus amigas hacen de las posibilidades que ofrece el juego de los Slms a la hora de tomar decisiones estéticas para sus diseños y, en particular, para decorar el local privado donde se reúnen en sus ratos de ocio. Es interesante observar la proyección que Maider y sus amigas logran dar a un software cuyo potencial para penetrar en el mundo del diseño podría parecer tan limitado a ojos de quien trabaje en esa parcela de la producción de cultura visual.

LOS ESPACIOS DEL APRENDIZAJE Y LAS FORMAS DE CIRCULACIÓN DE LOS SABERES ENTRE LOS JÓVENES PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL

Junto a la manera de relacionar prácticas y saberes, otro de los aspectos centrales de nuestra investigación es el referido a los espacios por los que tales producciones y saberes circulan. A este respecto y a partir de los resultados obtenidos en las encuestas hemos elaborado estos cuadros que vienen a continuación.

PRODUCEN CON	FOTOGRAFÍA	VIDEO	DIBUJO	PINTURA
Familiares	23%	17%	5%	17%
Amistades	71%	58%	17%	17%
Nadie	38%	47%	87%	61%
Profesores	4%	8%	9%	6%

Fig. 3. Reparto porcentual de respuestas a la pregunta sobre con quién producen sus imágenes

COMPARTEN CON	FOTOGRAFÍA	VIDEO	DIBUJO	PINTURA
Familiares	50%	30%	28%	23%
Amistades	47%	27%	27%	14%
Nadie	16%	7%	16%	10%
Profesores	10%	6%	12%	10%
Las publican	46%	21%	12%	7%

Fig. 4. Reparto porcentual de respuestas a la pregunta sobre con quién comparten sus imágenes

EMPEZÓ EN LA ACTIVIDAD	FOTOGRAFÍA	VIDEO	DIBUJO	PINTURA
Imitando (amigos/ familiares)	29%	18%	12%	11%
Viendo algo impactante	37%	22%	31%	22%
Colegio	5%	10%	32%	33%
Extraescolares	5%	7%	7%	33%
No sabe	28%	21%	6%	6%

Fig. 5. Reparto porcentual de respuestas a la pregunta sobre cómo comenzó su actividad

PRIMER APRENDIZAJE	FOTOGRAFÍA	VIDEO	DIBUJO	PINTURA
Amigos/ conocidos	46%	40%	19%	11%
Familiares	21%	13%	10%	22%
Profesores	8%	18%	12%	39%
Nadie / por mi cuenta	38%	43%	57%	39%
Otros	4%	7%	15%	22%

Fig. 6. Reparto porcentual de respuestas a la pregunta sobre con quién desarrolló sus primeros aprendizajes

Independientemente de la prudencia con la que hay que tomar estos porcentajes, los cuadros nos muestran que los escenarios donde se produce el aprendizaje y los trayectos por donde circulan los saberes de los jóvenes productores también cambian en función del tipo de actividad que realizan y del sentido que ésta tenga.

Ciertamente, tanto los datos como las evidencias obtenidas en las entrevistas nos muestran que las prácticas de producción y distribución de cultura visual entre los jóvenes configuran un espacio complejo, escurridizo e interafectado de relaciones, cuyo estudio requiere cierta sistematización.

Por ello, a partir de la información obtenida y con el fin de organizar mejor nuestra investigación, nos hemos permitido identificar, para mejor analizarlos, varios de los puntos neurálgicos en los que se producen estas interacciones entre los saberes y las prácticas de producir y compartir de los jóvenes: **1/** En primer lugar, hay que señalar el espacio conformado por la propia intimidad personal de cada individuo. Un espacio muy relevante, ya que son muchos quienes nos señalan en las encuestas y en las entrevistas que buena parte de su actividad se desarrolla en soledad. **2/** El entorno familiar merece también nuestra atención, puesto que resulta clave para la iniciación de algunas de las actividades creativas de las que nos han hablado los jóvenes entrevistados, como la de dibujar o pintar. **3/** Hemos hallado, igualmente, que el grupo conforma un entorno especialmente importante para la acción del joven productor. En la actualidad, como mostraremos, éste es un espacio que trasciende el ámbito local de la proximidad física para desplazarse al ámbito

virtual que configuran los distintos tipos de redes que propicia su actividad en internet. **4/** Finalmente, hay que tomar en consideración la relación de los jóvenes productores con el espacio de la enseñanza formal, especialmente el escolar. No tanto por el casi irrelevante papel que cumple en su actividad creadora, sino por el tipo de interacciones que propicia con otros productores y con algunos de los saberes que transmite. Veámoslo en detalle.

EL ESPACIO PERSONAL Y AUTODIDACTA DE LA PRODUCCIÓN AUTÓNOMA

Los resultados de las encuestas han resaltado la tendencia de los jóvenes a considerar que, tanto en sus inicios como en el desarrollo de sus producciones, actúan de manera autónoma y autodidacta (ver figuras 5 y 6). En menor medida, el cuestionario nos ha mostrado que la fotografía y el video suelen compartirse con las amistades, mientras que el dibujo constituye una actividad más privada y personal. Aroia nos refrenda esta primera impresión y lo explica así: *“La fotografía la utilizo más entre amigos y el dibujo lo utilizo como algo para mí, algo que hago yo.”* La vivencia del dibujo como una actividad íntima se evidencia, incluso, en las prácticas de distribución de las imágenes creadas. Raquel, por ejemplo, nos cuenta que ella no comparte sus dibujos con nadie. Sólo regala alguno si, casualmente, alguna amiga va a su casa y se lo pide o si los ha hecho por encargo: *“... si no, los otros, los que suelo hacer para mi, los guardo todos.”*

A diferencia de lo que en otros contextos y estudios se puede observar (Gilje, 2011b, Freedman, 2006), en nuestra investigación hemos encontrado pocas evidencias de producción colectiva. A los sumo, los jóvenes entrevistados nos han manifestado que comparten inmediatamente lo que producen para recibir el feedback de sus colegas. Peo lo normal es el trabajo individual. Incluso cuando se juntan para realizar actividades creativas, cada quien se dedica a lo suyo. Es lo que nos cuenta que hacen David y los compañeros de clase con los que más relación tiene, cuando se citan en verano y se van juntos, *“unos a sacar fotos, los otros a dibujar, otros a pintar... lo que sea, entre nosotros.”*

En nuestras entrevistas sólo hemos obtenido dos evidencias que pueden considerarse como situaciones de verdadero trabajo colectivo. Una de ellas es la de Ada, quien nos ha contado que suele hacer montajes de videos con amigos sobre personajes de sus series preferidas y que una vez llegaron a realizar un cortometraje.

La otra, un poco más peculiar, es la de Ana, quien realiza buena parte de su producción de abalorios y figuras de fieltro en colaboración con su madre, inductora además de su afición por esta forma de producción: *“Siempre que tenemos tiempo libre, ¡nos ponemos a hacer tonterías de éstas!”*, nos confiesa Ana.

EL ENTORNO FAMILIAR

El caso de Ana es excepcional por muchos motivos, pero pone a la vez en evidencia la existencia de un espacio peculiar y poco estudiado de la agencia de los jóvenes productores de cultura visual: el de la familia (West, Lewis, & Currie, 2009). Entre Ana y su madre hay un grado de complicidad y admiración tan grande, que hacen de la madre la mejor y más cualificada maestra que Ana tiene para desarrollar sus trabajos. Es la madre, aficionada al punto de cruz, quien proporciona a Ana diseños que obtiene del foro de Internet en el que participa. Es quien le compra materiales, le muestra sus trabajos y da su opinión sobre los que Ana realiza.

El caso de Ana es muy llamativo, pero no es la única evidencia de relación entre familia y actividad productora que hemos encontrado en nuestra investigación. Varios de los entrevistados nos han señalado que han sido sus padres/madres quienes les enviaron desde su infancia a academias o talleres de arte para aprender o desarrollar sus habilidades para el dibujo o la pintura. Es el caso de Mainer, por ejemplo, quien lo expresa así: *“Llevo dibujando desde bien chiquita. Después, creo que fue dos años antes de mi comunión, mi madre me*

metió a pintar en una academia. Después me regaló mi primera caja de óleos y, a raíz de eso, voy todos los sábados a pintar. Vamos, llevo años”.

Muy similar es el caso de Ada: “... yo era la que dibujaba en clase y a la que le pedían los dibujos. Y ahora en clase sigo dibujando (.../...) Yo no había pensado apuntarme a clases porque lo hacía para no aburrirme. Pero [mi madre] me dijo ‘puedes apuntarte’. Y me pareció bien.”

La influencia de la familia se nos ha presentado también en otros contextos diferentes. De nuevo Ana nos dice que su abuelo, fotógrafo profesional, le insufló el gusto por la fotografía. Un inicio análogo al de Rebeca, quien remonta su interés por la fotografía al recuerdo de su abuelo, cuando le decía que “una imagen vale más que mil palabras”. Aunque reconoce que esta incipiente curiosidad infantil por las imágenes sólo cuajó en una verdadera actividad productora ayudando a su hermano:

“La fotografía me viene por mi hermano, porque siempre le he visto haciendo fotos, con esas súper cámaras que pesan un quintal... y siempre me decía, ‘¡venga peque, llévame la cámara!’ Y yo empezaba a hacer fotos, probaba y me gustaba, porque sacaba unas fotos muy bonitas y transmitían mucha, muchas emociones... me parece un mundo muy bonito”.

EL ESPACIO PARA LA INTERACCIÓN GRUPAL: EL GRUPO Y EL GRUPO EXPANDIDO EN LA RED

En todos los casos que acabamos de reseñar, la confianza y el reconocimiento que los jóvenes encuentran en el entorno familiar han sido decisivos para implicarse en prácticas de producción de cultura visual. Quizás por eso mismo el entorno de amigos, donde la confianza y el reconocimiento son la base de las relaciones, conforma el espacio más importante para la iniciación, aprendizaje y desarrollo de la actividad creadora de los jóvenes.

Con frecuencia se ha dicho que el grupo es vital para la conformación de la identidad y la configuración de la vida cotidiana y social del joven. En nuestra investigación hemos podido constatar, además, que el grupo es el elemento catalizador de las primeras relaciones de aprendizaje; especialmente si se trata de la fotografía, el medio de producción preferido por los jóvenes. Ya hemos dicho que el grupo de amistades conforma el entorno a cuyo escrutinio se someten las actividades de experimentación, ensayo y producción de cultural visual, incluso cuando ésta se desarrolla en soledad. Pero uno de los ejemplos más claros de esta influencia de las amistades en la actividad creadora nos lo proporciona David, quien nos cuenta cómo reorientó su vocación de ser médico forense hacia la fotografía gracias a las conversaciones que mantenía con una amiga que estudiaba en la Escuela de Artes de Pamplona y mostraba a David sus trabajos escolares (bodegones, trabajos geométricos y algunas fotografías).

La iniciación de David en la producción visual tiene su origen en el grupo de amistades más cercano, muy localizado en su territorio de relaciones más inmediato. Sin embargo, al igual que ocurre en el mundo adulto (Sánchez de Serdio, 2007), los jóvenes articulan su espacio vital como un cruce de diferentes ámbitos de acción que conforman otras tantas fuentes de significados.

Actualmente, la participación de los jóvenes en las redes sociales que propicia internet, ha ampliado claramente los límites de su entorno próximo, generando un gran escenario donde cada vez con mayor intensidad y frecuencia se desarrollan las prácticas de los jóvenes. En este escenario el grupo deja de ser el cerrado círculo local de las amistades, para convertirse en el catalizador de espacios no formalizados, abiertos y discontinuos, que propician diferentes tipos de relaciones, algunas más estables y otras más casuales y esporádicas. A este respecto Ada, por ejemplo, nos confiesa que en su cuenta de Tumblr sólo unas pocas

de las personas a las que sigue son sus amigas, *“el resto tengo personas que no conozco y que probablemente no vaya a conocer nunca”*.

De modo que, para analizar en la actualidad el mundo de las prácticas de producción de cultura visual juvenil es preciso ir más allá de la idea de tribu o comunidad cerrada y dejar abierta la puerta a considerar la presencia de otro tipo de entramados y situaciones que marcan las dinámicas de aprendizaje y acción de los jóvenes (Merchant, 2007, Stald, 2008).

En algunos casos, estos espacios se presentan como redes sociales ya pre-formalizadas—Tuenti, Twenti, Fotolog, Flickr, Facebook, Instagram, etc.—a las que los jóvenes se adhieren para encontrar a aquellos con quienes tienen afinidad, configurando comunidades más amplias y abiertas donde conviven el colectivo de amigos que se origina en el entorno local del barrio o del centro escolar y ese otro colectivo de personas al que danah boyd (2006) denomina “friendsters”: un colectivo de personas que, con frecuencia, no se conoce personalmente (Livingstone, 2008), pero que conforma un espacio ampliado que cumple las mismas funciones que las del grupo local.

Estas redes conforman lugares donde se reconocen y son reconocidos. Su virtud, para el joven productor, reside en que le proporcionan un espacio donde replicar y dar continuidad a las viejas redes de relaciones personales, amistosas y locales, incrementando notablemente con ello las posibilidades para el encuentro, la comunicación, el intercambio y el aprendizaje inter pares,

En este sentido Internet se ha convertido para los jóvenes con quienes hemos conversado en un vehículo idóneo para la circulación de los saberes y para la legitimación de las producciones propias. David lo ve de esta manera y lo pone, además, en contraste con lo que la educación formal puede ofrecerle:

D: Internet es el mejor sitio para aprender de la gente que lleva tu mismo rollo. La gente que está interesada en lo mismo que tú es la que más te va a enseñar. Más que un educador o un profesor.”

Seguramente por eso buena parte de las relaciones sobre la actividad productora de cultura visual de los jóvenes se desarrolla ya a través de Internet, especialmente en las redes que ofrecen un espacio donde colocar sus creaciones, casi siempre fotografías, para ser comentadas. Raquel, por ejemplo, nos habla de lo provechosas que encuentra estas relaciones con personas desconocidas, que opinan sobre sus trabajos: *“ese tipo de cosas se agradecen mucho (.../...) No te quieren criticar, simplemente te quieren ayudar... y yo lo veo bien.”*

INTERNET OFRECE UN ESPACIO LIQUIDO PARA INTERACCIONES CONTINGENTES

Pero junto a estos espacios preformalizados, en forma de redes, donde los jóvenes se reconocen y son reconocidos, hemos podido detectar la importancia que tienen para su actividad como productores otros espacios que ofrece internet, mucho más abiertos a la contingencia y al anonimato. Se trata de entornos por los que los jóvenes circulan sin reconocerse en ellos, más que circunstancialmente, y sin necesidad de ser reconocidos. Se trata de entornos precarios, difusos y ocasionales que permiten la aparición sorpresiva de situaciones de aprendizaje igualmente casuales y discontinuas.

El carácter aleatorio y contingente de cada uno de los ámbitos de acción que en estos cruces se genera da lugar a prácticas culturales juveniles que desbordan constantemente los límites de la comunidad, transgrediendo la lógica tradicional de identificación entre actividad y territorio (Rodrigo, 2010). En este sentido el creciente uso de Internet entre los jóvenes ha introducido cambios importantes en la definición de su vida

pública y se ha convertido en un espacio repleto de oportunidades para el aprendizaje o para la generación de diferentes maneras de articular identidad (Livingstone, 2008, boyd, 2002, boyd, 2006).

Por citar sólo un caso de los que nos ha proporcionado la investigación a este respecto, señalaremos el de Raquel, quien nos habla del aprendizaje que le ha reportado colgar sus fotos en Flickr: *“Alguna vez he tenido comentarios de... pues eso de gente de EEUU o de Inglaterra o así... que me decían, ‘aquí debería de hacerle no se qué’ y yo ‘¡ah, vale!’ Entonces las subía luego con lo que me habían dicho y... muy bien”*.

La manera en la que los jóvenes que hemos entrevistado se mueven por estos espacios recuerda a la del flaneur baudeleriano. El sistema de organización de la información mediante hipervínculo, unido a las facilidades que ofrece el acceso a la información pre-indexada invita a los jóvenes a deambular por la red, saliendo al encuentro de aquello que no buscan específicamente, pero que reconocen cuando les sale al paso. Así le ocurrió a Ada, quien nos relata cómo conoció Tumblr, una red desconocida para ella y sus amigas, a la que llegó casualmente: *“... pues no sé estaría por Internet y encontré un Tumblr y me gustó. Pensé ¡ah, mira un blog! Y lo seguí durante un año o así. Y luego me di cuenta de que era una red social aparte. Y me hice un Tumblr, y no sabía cómo usarlo”*.

También ilustra esta manera de interactuar con el espacio que ofrece internet uno de los relatos que nos hace David. Este joven nos cuenta cómo estableció una relación de aprendizaje esporádica con un italiano desconocido. Ambos se encontraron casualmente en un foro del que ninguno de los dos era miembro. David vio que el italiano se ofrecía a comentar fotografías y decidió enviarle su primer reportaje para recabar su opinión. Nos cuenta que quedó satisfecho con el espontáneo comentario recibido, porque le reafirmó en su trabajo y, lo que es más importante, en su capacidad para hacer aquello que tanto le gusta. Él sabe que tiene mucho que aprender, pero el italiano desconocido le confirmó que puede hacerlo y esto fue para David lo realmente importante. Lo interesante del caso, es que no han vuelto a saber nada uno de lo otro. David nunca vio las fotos de su crítico italiano. No sabe si volvió pasar por aquel foro, que encontró por casualidad. No está entre los propósitos de David quedarse en aquella u otra comunidad, ya que, a este respecto, él piensa que *“... Internet es una cosa tan abierta que no sabes en realidad quien está ahí por interés y quien está por estar”*.

David, como tantos otros jóvenes, tiene claro qué es lo que espera de estos contactos y entiende que para que se produzca aprendizaje no es necesario pertenecer a redes estables. No lo descarta, pero para enrolarse en algo así, dice, tendría que haber lo que él llama *“gente en condiciones”*, gente que se lo toma en serio y *“un buen ambiente”*.

LOS CENTROS INSTITUCIONALIZADOS DE CIRCULACIÓN DEL SABER: LOS TALLERES Y LAS ACADEMIAS DE ARTE

En este recorrido por los entornos del aprendizaje y creación visual de los jóvenes es preciso prestar atención a las academias particulares o los centros de arte. Nuestra investigación nos ha mostrado que son espacios especialmente interesantes para observar algunas de las prácticas de los jóvenes productores, porque es en estos entornos donde progresan en sus conocimientos sobre dibujo y pintura. En el caso de la primera, una actividad que dicen practicar siempre el 18% de los encuestados, con frecuencia el 24% y a veces el 29%. Es pues una actividad mucho más habitual entre los jóvenes que lo que pudiera parecer a primera vista.

Pero más allá de estos datos, lo que hace especial el espacio de las academias o talleres para nuestra investigación es que en ellos los jóvenes conforman o consolidan su idea de arte y algunos de los saberes que conforman sus posiciones estéticas. Son los lugares donde toman contacto con formas de arte de corte

muy tradicional. a partir de géneros como los paisajes, los retratos, los bodegones, etc. y con materiales igualmente tradicionales como los carboncillos, los lienzos o las pinturas al óleo. Es interesante observar cómo estos talleres conforman un entorno de raigambre decimonónica que convive sin apenas interferencias con el mundo digital en el que se desarrolla el resto de la producción cultural de los jóvenes y de las temáticas que la componen.

Hemos constatado que los jóvenes acceden a estos espacios a edades muy tempranas, empujados por una decisión familiar y que lo hacen para desarrollar habilidades que ya han mostrado en su infancia. Además, son espacios que ofrecen su actividad al margen del horario escolar y por ello estos lugares son vividos por los jóvenes que hemos entrevistado como espacios de ocio y libertad en el que despegarse de las tareas escolares.

Sin embargo, como ya ha quedado apuntado, resultan ser espacios muy formalizados y normativizadores, donde además de adquirir recursos y conocimientos técnicos sobre dibujo y pintura, adquieren casi imperceptiblemente determinadas conceptualizaciones que marcan sensiblemente sus criterios estéticos y hasta sus concepciones artísticas. Interesados por profundizar en esta cuestión, cuando preguntamos a Ada por la diferencia entre hacer fotografías o pintar, ella deja ver hasta que punto ha interiorizado estos criterios academicistas y lo explica usando esta terminología: *“Hombre, cuando sacas una foto, no puedes equivocarte en las proporciones. Puedes no seguir la regla de los tercios, pero sigue siendo proporcional”*.

LOS CENTROS INSTITUCIONALIZADOS DE CIRCULACIÓN DEL SABER: LA ESCUELA

La escuela ofrece un entorno de gran actividad de producción de cultura visual en muchos sistemas educativos. En España, sin embargo, esta actividad por lo general suele circunscribirse a poco más que la práctica del dibujo. Es por eso que el estudio del papel de la escuela en la conformación de las prácticas de producción de cultura visual entre los jóvenes resulta tan importante en nuestra investigación.

Julian Sefton-Green (2000), comentando un ensayo de Paul Willis (1990) señala que la escuela ofrece la posibilidad de encontrar los dos ingredientes básicos necesarios para la producción creativa: formar comunidad y tener audiencia. Nuestro estudio nos ha permitido constatar que, efectivamente, el espacio escolar ofrece a los jóvenes un lugar privilegiado de encuentro con sus iguales, un lugar en el que generar relaciones y sinergias de enriquecimiento mutuo. Así nos lo cuenta David, quien ve en la escuela el entorno ideal para juntarse con quienes tiene el mismo tipo de inquietudes creativas que él, formando una comunidad de la que aprender y con la que compartir su actividad productora: *“... hay un grado superior de fotografía en la escuela, y me dijeron: ‘oye, pues en verano si quieres algún día quedar con nosotros y te enseñamos cosas que hemos visto este año, nos enseñas tu cosas’...”*

Sin embargo, nuestra investigación también nos ha mostrado que la relación de los jóvenes productores con los saberes escolares y con sus profesores es mucho más compleja y, en ocasiones, conflictiva. A pesar de encontrar en la escuela espacios para la relación con otros productores, los jóvenes no consideran la escuela como un espacio importante en sus producciones. Es significativo que preguntados por el interés que la escuela muestra por su actividad productora y la oferta que reciben de ayuda para su desarrollo, casi un tercio de los jóvenes no responde a esta pregunta y el 50 % de los que responden asegura que la escuela no se interesa nada por su actividad productora. Sólo un 5% considera que se interesa mucho.

En línea con lo que Sefton Green y Soep (2007) señalan, nuestra investigación nos ha permitido comprobar que la mayor parte de las actividades de producción cultural de los jóvenes ocurren al margen de la escuela, asociadas a los espacios en los que la tecnología se enreda con su casa y amigos. No obstante son bastantes

los jóvenes que reconocen que en la escuela se manejan saberes que podrían resultarles muy útiles, si se presentaran en un contexto de aprendizaje diferente. Preguntados sobre esto, las opiniones se dividen: un 59 % los jóvenes encuestados está total o bastante de acuerdo en que podrían llegar a ser más creativos si en la escuela les enseñaran, mientras que el 41% está poco o nada de acuerdo con esta afirmación.

Entre los entrevistados también encontramos esta duplicidad de criterio. Leire y Aroia, consideran que tienen conocimientos suficientes *“para tener una base”*, pero reconocen que les gustaría que les enseñaran y poder así mejorar sus producciones. De hecho, ambas reconocen la influencia que ha tenido en su manera actual de pintar lo aprendido con su profesora de arte sobre el impresionismo y sus técnicas.

Eduardo, por su parte, nos confiesa que no ve ninguna posibilidad de que en sus materias escolares pueda introducir nada de lo que habitualmente produce fuera de la escuela. Aunque reconoce que algo de lo aprendido en las aulas (sobre todo, composición y color) le ha resultado útil a la hora de hacer sus fotografías. También Raquel asegura que la escuela no le ha enseñado mucho, aunque reconoce que *“lo del tratamiento de los colores y tal... eso sí, me puede haber sido útil en el sentido de tener nociones básicas.”*

Existe, por tanto, la conciencia de que algunos de los saberes escolares podrían mejorar sus producciones. Lo que distancia a los jóvenes de los saberes escolares, sobre todo, es la falta de flexibilidad y la rigidez con la que se plantean las actividades que podrían llegar a resultarles útiles en su desempeño creativo. Por eso, apenas rescatan de lo aprendido en la escuela nada que vaya más allá de las cuestiones técnicas. Rebeca, reconoce el valor que podrían tener este tipo de saberes para su producción, *“porque al fin y al cabo, te enseñan una variedad infinita de técnicas”*, aunque no esconde que eso no le parece suficiente: *“lo que me da rabia es que me digan: tienes que hacer, con esa técnica, esto”*.

También se refiere a ello Pablo, dibujante aficionado a las imágenes de la Semana Santa, cuando se lamenta de que de que en la escuela sólo hacían dibujo técnico y de que su profesora siempre respondiera negativamente a la demanda que los jóvenes le hacían para realizar dibujo libre. De manera similar a ésta se queja Ana, interesada por las creaciones con fieltros y abalorios, para quien el excesivo enfoque teórico de las materias escolares es el origen de su desapego hacia los saberes que la escuela le ofrece: *“... yo buscaba que me enseñaran cosas así curiosas, de manualidades... y todo esto, y como no me enseñaron cosas... pues entonces yo dije ¡pues me pongo a hacer lo mío!”. Más gráficamente lo relata Raquel, cuando se refiere a sus clases de dibujo basadas en “el muñequito ese, el muñequito articulado” y en el trabajo con cuestiones meramente formales: “... los tipos de planos, la luz, los contrastes, ... Todo eso nos enseñaban, lo más teórico. Y sólo les importaba impartirlo, nada más”*.

No se trata, por tanto, de que no haya en las materias escolares saberes que pudieran resultarles interesantes y útiles para su actividad como productores, sino que la rigidez con la que éstos se abordan y el contexto institucional en el que se presentan los pervierten a ojos de los jóvenes. Como nos decía Raquel, la imposición de los temas y los tiempos, el enfoque que se les da en la escuela *“hacen que lo hagas... como si fuesen unos deberes. Entonces, claro, se hace pesado”*. Es por ello que, desde esta perspectiva, la escuela no puede competir con espacios y formas de aprender basados en la inmediatez, en la incertidumbre de la experimentación, en la agilidad para el cambio o en la constante interacción, como los que ofrece la comunidad de amigos ampliada en las redes o internet

En nuestra investigación, sin embargo, hemos detectado que junto a estas circunstancias que acabamos de mostrar, hay otra razón poderosa que podría explicar el desapego de los jóvenes hacia lo que la escuela pueda ofrecerles para su actividad como productores de cultura visual. El espacio institucionalizado en el que se despliegan los saberes escolares no ofrece a los jóvenes ese otro ingrediente al que nos hemos referido

anteriormente: el reconocimiento de que son sujetos de experiencia y portadores de saberes sobre los que sustentan su actividad productora. Un ingrediente imprescindible que sí aparece en otros entornos, como el de la familia o el de los amigos, junto al del vínculo de confianza, y que sería muy necesario para que la escuela fuera vista como espacio de aprendizaje y producción creativa de interés para el joven.

A diferencia de estos otros entornos citados, la formalidad de la institución escolar no permite establecer la complicidad necesaria para generar dinámicas de interacción entre los saberes que acoge en su seno y los que los jóvenes necesitan para hacer y compartir. Esto explicaría que el 72% de los jóvenes asegura que nunca realizan sus actividades de producción de cultura visual con sus profesores y apenas superan el 10% los que confiarían en sus profesores para resolver dudas técnicas o estéticas. Maider se expresa en esta misma línea. al opinar sobre el hipotético caso de que alguno de sus profesores viera y valorase, aunque fuera positivamente, su producción extraescolar:

M: Con mi monitor de scouts sí que tengo mucha confianza... pero que el profesor me venga y me diga eso, me sentaría mal.

Los datos que acabamos de presentar no dejan duda de la falta de complicidad con la institución y con la generalidad del profesorado que los jóvenes tienen a propósito de su actividad como productores de cultura visual. Pero una vez más, la realidad es más compleja de lo que los datos muestran. Si bien estos datos y opiniones son representativos, no dan cuenta de la importancia que algunos de sus profesores, de manera individual, han tenido en la iniciación y desarrollo de la actividad creadora de algunos jóvenes. David, por ejemplo, nos relata que fue su profesora de educación artística quien le animó a hacer estudios de arte y quien le buscó todo tipo de información para ayudarlo a salir de su pequeño pueblo para que pudiera cursarlos.

Todos los jóvenes entrevistados han incidido en esta dificultad para la complicidad que, en general, encuentran para hacer del espacio escolar un espacio interesante para el desarrollo de su actividad productora. Pero de nuevo constatamos que el vínculo que los jóvenes mantienen con la institución escolar y con algunos profesores, en particular, se establece cuando el estudiante siente que le importa al profesor y que le importa lo que hace. Son varias las evidencias recogidas en nuestras entrevistas que nos permiten hacer esta afirmación. Por ejemplo la de Ana, quien, a pesar de las valoraciones que hace sobre la escasa relación de los saberes escolares con su actividad creadora, valora mucho a sus profesoras de historia y lengua porque *“se involucran en la asignatura e intentan involucrar a las alumnas”*.

CONCLUSIONES

Por lo general, existe una tendencia a identificar la producción de cultura visual de los jóvenes con un tipo de producción propia de los entornos digitales y así nos los ha mostrado también nuestro estudio. Sin embargo hemos constatado también, que la producción de cultura visual entre los jóvenes es un fenómeno más complejo en el que se ponen en juego diferentes temas y diferentes saberes para adecuarlos a diferentes usos.

En nuestro estudio la fotografía digital ha resultado ser el modo de producción preferente de estos jóvenes, pero también hemos comprobado que, a la edad de los jóvenes con quienes hemos investigado (entre 13 y 17 años), estas prácticas creativas combinan las producciones digitales con otras más tradicionales y manuales, como el dibujo o la pintura. Cabe preguntarse, entonces, si no somos los propios investigadores quienes, al acercarnos al mundo de los jóvenes, nos anticipamos a cerrar el foco de nuestra mirada en lo digital, impidiendo de este modo que puedan hacerse evidentes otras formas de producción visual y cul-

tural, que también pueden ser importantes para ellos. No en vano, realizar una mirada desde los estudios de cultura visual obliga a prestar atención y a tener en cuenta tanto qué prácticas son las que se identifican con la juventud, como cuáles son las que se silencian. Cuáles son los artefactos y entornos con los que se relacionan y cuáles los que quedan ocultos.

A pesar de la diversidad de prácticas que nos hemos encontrado, no obstante, hemos podido constatar que todas ellas tienen una cosa en común: el afán por la experimentación que hace sentir al joven que su aprendizaje es autodidacta y autónomo. Un aprendizaje para el que no creen necesario recurrir a los saberes instituidos o al de los expertos.

En este sentido, es interesante recoger la observación que hace Julian Sefton Green (2014), sobre la pervivencia en estas nuevas formas de producción cultural de viejas concepciones sobre la identidad individualista del genio creador, que actúa de manera autónoma, al margen del contexto cultural del que se nutre.

En este punto de la investigación, otra interesante cuestión nos ha salido al paso: ¿Cuál es el alcance y el papel de la propia herramienta en la definición de sus producciones? ¿Hasta qué punto las creaciones de los jóvenes se ven condicionadas por las propias características y limitaciones de las herramientas que emplean? ¿En qué medida son las herramientas, su diseño, su software, quien crea o son los jóvenes quienes lo hacen? Siendo la producción fotográfica de tipo “mainstream”, realizada con cámaras automáticas o teléfonos móviles, la actividad mayoritaria entre los jóvenes de nuestro estudio, pensamos que estas cuestiones son pertinentes, especialmente cuando se trata de entornos digitales y que merecen una investigación más profunda.

En lo relativo a los espacios de la producción cultural de los jóvenes nuestra investigación nos ha permitido identificar varios nichos significativos, que cumplen con otras tantas funciones. Hemos comprobado que la **familia**, no conforma un entorno cuya presencia se note directamente en la propia actividad cotidiana de producción de los jóvenes. Sin embargo, también hemos constatado que su cometido es muy importante, porque cumple una doble función. En primer lugar porque es en la familia donde se detectan y se ponen en valor, por primera vez, determinadas habilidades para la creación. En segundo lugar, porque es la familia quien pone en relación esas prácticas primeras, orientadas por el mero entretenimiento, con el contexto de sus saberes de referencia, enviando a los jóvenes, todavía niños, **a las academias o talleres de arte** para que las desarrollen. Estas academias o ateliers constituyen para los jóvenes un espacio irrelevante para la producción y adquisición de saberes, cuando se trata de producciones de tipo digital, pero fundamental para comprender el sentido de otro tipo de prácticas más tradicionales, como la pintura o el dibujo.

No hemos encontrado, fuera de este impulso hacia la iniciación y salvo una excepción, colaboraciones más directas de la familia en la actividad productora de los jóvenes. Tampoco hemos detectado esas oportunidades para la subversión de las dinámicas de poder propias del entorno familiar a las que se refiere en su estudio Mizuko Ito (Ito et al., 2010:16). Posiblemente se deba a que el nivel de la “práctica tecnológica” en las familias españolas y las estudiadas por Ito y su grupo sean todavía muy dispares.

Coinciden nuestros resultados, sin embargo, con lo que muestran prácticamente todos los estudios realizados con jóvenes sobre la importancia del grupo en su actividad productora. El grupo es fuente de saber y destino de sus producciones y el grupo conforma el ámbito natural de la producción visual juvenil. En cualquier caso, a diferencia de lo que pudo ocurrir en un tiempo, ya no podemos hablar del grupo en el sentido de “tribu”, sino de un grupo abierto cuyas dinámicas de relación derivan casi inevitablemente del tipo de entorno en el que tienen lugar. A este respecto el uso cotidiano de internet por los jóvenes nos ha permitido observar la ampliación del grupo “local”, el de las amistades cercanas, hacia una configuración grupal más

abierta, con personas desconocidas con las que se establecen vínculos más ocasionales y contingentes. En este sentido, se podría decir que una de las funciones más importantes que cumple internet en lo relativo al tema de nuestra investigación es que el medio se configura como un verdadero productor de nuevos productores.

Internet ofrece un entorno que marca claramente buena parte de la actividad productora de los jóvenes. Lo hace, incluso, cuando los jóvenes emplean formas y medios de producción tradicionales, proporcionando recursos y referentes temáticos, formales o técnicos. A este respecto hemos detectado que internet puede estar marcando, incluso, una nueva manera de relación con los saberes. En este sentido, el tipo de uso que los jóvenes hacen de la red recuerda al del flâneur, quien en descripción de Benjamin, que se ajusta perfectamente a esta forma de interacción *“no sólo se nutre de lo que se le presenta sensiblemente a los ojos, sino que a menudo se apropia del mero saber, incluso de los datos muertos, como algo experimentado y vivido”* (Benjamin, 1927: M.5 - 422).

Esta manera de deambular por la red combina bien con la querencia del productor juvenil por el acceso al conocimiento a través de la experimentación autónoma. De modo que las prácticas productoras de los jóvenes se construyen sobre procesos de aprendizaje y relación muy distintos a los modos más formalizados e institucionalizados de transmisión de los saberes.

A diferencia de otros entornos exclusivamente destinados al aprendizaje (como la escuela) o los dedicados a compartir lo producido (espacios expositivos, por ejemplo), la oportunidad de interactividad que ofrece internet configura un espacio de acción completamente híbrido, en el que no es posible distinguir cuándo los jóvenes están compartiendo y cuándo están aprendiendo.

En este punto nuestro trabajo nos ha situado ante un nuevo dilema: ¿Es que los jóvenes han encontrado en internet un entorno apropiado para su forma de producir y relacionarse con otros productores? ¿O son, por el contrario las peculiaridades de internet las que están modelando la manera en la que los jóvenes productores se relacionan con los saberes? Sea como fuere, los relatos de los jóvenes nos han dejado claro que su producción creativa tiene lugar mediante procesos de aprendizaje y prácticas de interacción que se sostienen en el reconocimiento y la confianza, en la libertad de acción y en el uso abierto de recursos.

Esto explica, en gran medida, la escasísima relevancia que en su actividad productora tiene el nicho conformado por la **institución escolar** y los saberes que en ella se legitiman. A excepción de la interacción aislada con algún profesor o profesora, en su relato, los jóvenes nos han transmitido el sentimiento de que la escuela da la espalda a sus prácticas de producción creativa y que no sienten la necesidad de que éstas tengan espacio en la escuela. Sólo, excepcionalmente, reconocen la utilidad que para sus creaciones han podido tener algunos conocimientos técnicos o criterios estéticos adquiridos en las clases.

Comunidad, audiencia, confianza y complicidad son los ingredientes del magma que permite la emergencia de actividades y relaciones de producción cultural entre los jóvenes. De ellas, la escuela apenas les puede ofrecer, en los márgenes de los ratos libres, algo de las dos primeras (Sancho, 2010; Hernández y Sancho, 2011).

REFERENCIAS

- Benjamin, W. (1927)** *Libro de los pasajes*. Madrid: Ediciones Akal (2004)
- Boyd, D. (2002)** *Faceted id/entity: Managing representation in a digital world*. Tesis doctoral. Cambridge, MA: MIT Press
- Boyd, D. (2006)** *Friends, friendsters and Top 8*. First Monday, 11(12). <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/1418/1336> (Última consulta Marzo 2013)
- Boyd, D. (2007)** *Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*. In Buckingham, D. (Ed) *Youth, Identity, and Digital Media*. The John D. & Catherine T. MacArthur Found. on Digital Media & Learning. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 119–142
- Buckingham, D. (2005)** *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós: Barcelona.
- Charlot, B. (2008)** *La relación de los alumnos con el saber y con la escuela*. Quehacer educativo. Nº 91. Diciembre 2008 http://www.fumtep.uy/index.php/component/k2/item/download/234_30500d532f18b26d1cb2cef1db471335 (Retrieved February 2014)
- Charlot, B. (Org.) (2001)**. *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Brasil: Artes Médicas.
- Duncan-Andrade, J.M.R. (2004)** *Your Best Friend or Your Worst Enemy: Youth Popular Culture, Pedagogy, and Curriculum in Urban Classrooms*. The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 26, pp. 313–337
- Freedman, K. (2006)**. *Adolescents, identity, and visual community: The formation of student communities based on popular visual culture*. Visual Arts Research, 32(2), 26–27.
- Gardner, M.; McCann, A.; Crockwell, A. (2009)** *Youth as Knowledge Constructors and Agents of Educational Change*. The Morning Watch Vol. 37, Nos. 1–2. <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/Morgan%20Gardner%20RTF.pdf> (Retrieved February 2014)
- Gee, J. P. (2004)** *What Videogames Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gilje, Ø. (2011a)** *Two lenses on texts and practices: Analysing remixing practices across timescales*. Designs for learning. 4(2), 28–41
- Gilje, Ø. (2011b)**. *Working in tandem with editing tools - iterative meaning-making in filmmaking practices*. Visual communication, 10(1), 45
- Hernández, F. Y Sancho, J. M. (2011)**. *La introducción de las TIC no demuestra que el alumnado aprenda mejor*. Entrevista a Larry Cuban. Cuadernos de Pedagogía, 411, 40–45
- Hull, G. A. (2003)** *Youth Culture and Digital Media: New Literacies for New Times*. Research in the Teaching of English, 38 (2), pp. 229–233.
- Hull, G. A. & Schultz, K (2001)** *Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research*. Review of Educational Research, 71 (4). pp. 575–611
- Kaare, B. H. (2012)** *The Self and the Institution. The Transformation of a Narrative Genre*. Nordicom Review, 33 (2), pp. 17–26
- Karpati, A., & Kovacs, Z. (1997)**. *Teenager art: Creating the self*. Journal of Art and Design Education, 16(3), 295–302.
- Lange, & Ito, M. (2010)** *Creative Production*. In Ito, Mizuko, *Hanging out, messing around, and geeking out : kids living and learning with new media*. p. 243–293. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- Livingstone, S. (2008)** *Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression*. New media & society, 10 (3). pp. 393–411 DOI: 10.1177/1461444808089415
- Lundby, K. (Ed.) (2008)**. *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang.
- Merchant, G. (2007)** *Mind the Gap(s): discourses and discontinuity in digital literacies*. E-Learning and Digital Media, 4 (3). http://www.worlds.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=elea&vol=4&issue=3&year=2007&article=3_Merchant_ELEA_4_3_web (Retrieved, February 2014)
- Porres, A. (2012)** *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro
- Rodrigo, J. (2010)** *El trabajo en red y las pedagogías colectivas: retos para una producción cultural*. En ACVIC (Ed)

Acciones reversibles. Arte, educación y territorio. Acvíc Eumo: Vic.

Sánchez de Serdio, A. (2007). *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de video comunitario*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

Sancho, J. M. (2010) *El sentido del cambio*. Cuadernos de Pedagogía, 403, 38-42

Sefton-Green, J. (2000) *From creativity to cultural production. Shared perspectives*. In Sefton-Green, J. & Sinker, R. (Ed) *Evaluating Creativity. Making and learning by young people*. Pp. 215-230. Routledge: London.

Sefton-Green, J. (2014) *How Might Creative Youth Cultures Understand the Nature of 'Creativity'?* Recuperado de <http://dmlcentral.net/blog/julian-sefton-green/how-might-creative-youth-cultures-understand-nature-%E2%80%98creativity%E2%80%99> (Última consulta en Mayo 2014)

Sefton-Green, J. & Buckingham, D. (1996), *Digital Visions: Children's Creative' Uses of Multimedia Technologies*. *Convergence* 2(2), pp.47-79

Sefton-Green, J. & Soep, E. (2007) *Creative media cultures: making and learning beyond the school*. In: Bresler, Liora, (ed.) *International handbook of research in arts education*. pp. 835-854. Springer: Dordrecht (Netherlands).

Stald, G. (2008). *Mobile Identity: Youth, Identity, and Mobile Communication Media*. In Buckingham, D. (Ed) *Youth, Identity, and Digital Media*. The John D. & Catherine T. MacArthur Found. on Digital Media & Learning. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 143-164

Trend, D. (1992). *Cultural pedagogy: Art, education, politics*. New York. Bergin & Garvey

West, A.; Lewis, J. & Currie, P. (2009) *Students' Facebook 'friends': public and private spheres*. *Journal of Youth Studies* Vol. 12, No. 6, 615-627

Willis, P (1990) *Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the Young*. Boulder, CO: Westview Press.

Wilson, (2003) *Three sites for visual cultural pedagogy: honoring students' interests and imagery*. *International Journal of Art Education*, 1 (3), pp. 107-126.

CRYSTLE MARTIN

CRYSTLE MARTIN

University of California, Irvine,
crystle.martin@gmail.com

***FANTASY WRESTLING:* PRODUCCIÓN DIGITAL Y CULTURA VISUAL HECHA POR JÓVENES EN UN ENTORNO DE APRENDIZAJE CONECTADO Y FANDOM COMPETITIVO⁷**

INTRODUCCIÓN

La juventud dedica cada vez más tiempo al uso de la tecnología. En un reciente informe del Pew Research Center, se concluyó que el 78% de los jóvenes tienen teléfonos móviles, que casi la mitad tienen teléfonos inteligentes (Madden et al., 2013) y que el 93% tienen acceso a un ordenador. La juventud utiliza la tecnología con diversos propósitos que incluyen hacer las tareas escolares, jugar, buscar información, socializarse, ver vídeos, y cada vez más, para la producción mediática.

Su capacidad para la producción mediática ha aumentado a medida que la tecnología y el software se han vuelto más accesibles. Ito et al. (2009) describen los diferentes niveles de participación en estas actividades, como pasar el rato (con amigos), navegar (explorar nuevos intereses y picotear) y experimentar con la informática (profundizar en un tema). Los jóvenes participan de estas maneras, en diferentes situaciones, en función de la intensidad de sus intereses.

Los medios juegan un papel importante en la cultura juvenil, al ofrecer a los jóvenes oportunidades para expresarse y brindarles ocasiones para crear y compartir lo creado con una audiencia. La juventud produce artefactos visuales fuertemente influenciados por la cultura popular, a través de la cual ellos crean su propia cultura visual. Esto se puede ver en una diversidad de comunidades, cuya gama va desde las de los juegos de vídeo hasta las de artesanía y las creadas en torno a programas de televisión. Los jóvenes que participan en comunidades *online* adquieren conocimientos especializados que sólo los miembros de la comunidad pueden comprender plenamente. Quienes no pertenecen a la comunidad sólo pueden hacer una lectura superficial, sin llegar a entender plenamente los matices. Las prácticas de cultura visual que llevan a cabo los jóvenes se entrelazan con el empoderamiento, el aprendizaje y la expresión de la identidad. La cultura visual desarrollada por los jóvenes a través de su producción digital facilita sus prácticas de aprendizaje conectado.

⁷ Reconocimientos: Esta investigación se realizó como parte de la Red de Investigación sobre Aprendizaje Conectado (Connected Learning Research Network) que está apoyada por la MacArthur Foundation's Digital Media and Learning Initiative.

Este artículo examina la producción digital juvenil y cómo es creada y la vincula con cultura visual en una comunidad *online* sobre la *Fantasy Wrestling* [Lucha Libre de Fantasía]⁸ profesional, situando culturalmente este tipo de lucha a través de un repaso a su historia. El artículo se basa en los datos obtenidos de un estudio etnográfico realizado a lo largo de ocho meses sobre la comunidad de la federación de lucha libre de fantasía *Over the Ropes*⁹ [Sobre las cuerdas]. El análisis se centra en los momentos de producción digital de los jóvenes como un principio clave en el diseño de un marco de aprendizaje conectado. *Over the Ropes* ofrece un buen ejemplo de qué es un ambiente de aprendizaje conectado, ya que se vincula con la producción digital y con la creación de la cultura visual de esa comunidad.

CULTURA VISUAL, PRODUCCIÓN DIGITAL JUVENIL Y LUCHA LIBRE PROFESIONAL

CULTURA VISUAL

La cultura visual ha incluido tradicionalmente la pintura y los grabados, las ilustraciones de libros, las galerías, las exposiciones, y los espectáculos populares; dentro de los cuales se puede incluir, sin duda, la lucha libre profesional. Definida a grosso modo, cultura visual son “los artefactos materiales, edificios e imágenes, más los medios y performances de base temporal, producidos por el trabajo e imaginación humanos, que sirven a fines estéticos, simbólicos, rituales o a fines ideológico-políticos, y/o a funciones prácticas, y que se dirigen de manera significativa al sentido de la vista” (Walker & Chaplin, 1997, p. 1-2). Anteriormente, hasta finales del siglo XX (Wright, 2012), la cultura visual estaba relegada a los museos. En los últimos años, sin embargo, se ha empezado a incluir en ella la gran cantidad de artefactos visuales creados por la televisión, la representación electrónica, la cultura material y los medios de comunicación digitales, que pueden incluir tanto material auditivo como visual. La cultura visual en el siglo XXI se ha puesto en disposición de incorporar prácticas visuales nuevas e innovadoras, así como de enfatizar el papel interactivo del espectador (Wright, 2012) o de la audiencia.

Al igual que la cultura en general, la cultura visual existe tanto dentro como fuera de cualquier individuo. La cultura visual es un acto social, incluso cuando está hecha por productores individuales (Walker y Chaplin, 1997). El productor aislado puede estar trabajando solo, pero está creando el artefacto visual para el disfrute y el consumo de otros espectadores. La cultura visual no depende del artefacto sino de la tendencia de las personas a visualizar la existencia (Mirzoeff, 2006). La tecnología actual permite una enorme proliferación de artefactos.

Dentro de la cultura visual, es importante incluir elementos de la cultura popular y la vida cotidiana, con el fin de dar cuenta de estas experiencias (Thompson, 2012). En cuanto a los medios digitales, los memes de internet, como el del gato gruñón (<http://knowyourmeme.com/memes/grumpy-cat>), son un buen ejemplo de esto. La cultura visual reconoce la importancia del imaginario visual como parte de la cultura contemporánea, pero no establece una distinción tajante entre “[las imágenes] de la ‘baja’ cultura popular y las de la ‘alta’ cultura elitista” (Wright, 2012, p. 498), y se considera que la lucha libre profesional estaría firmemente situada en el lado de ‘baja’ cultura en esta ecuación. La cultura visual busca situar las representaciones visuales en el contexto de sus entornos culturales específicos. Las personas consumen y disfrutan de la cultura visual, pero su estudio sistemático saca a la luz el “carácter, poder y funciones sociales y efectos” (Walker & Chaplin, 1997, p. 3) que tiene sobre el espectador y la cultura. El significado de la cultura visual es creado

8 Es un término general que abarca los juegos de rol y los juegos de base estadística propios del mundo de la lucha libre profesional. Pueden desarrollarse a través de páginas web, foros, correo electrónico, correo postal, o cara a cara [Nota del Traductor].

9 Todos los nombre son seudónimos. Todas las citas han sido escritas por los participantes.

a través de la conversación entre el individuo, la cultura, y el propio artefacto (Sturken y Cartwright, 2006). La producción de sentido implica tres elementos distintos al artefacto y el espectador: (1) las convenciones que estructuran el artefacto, (2) la interpretación que hacen los espectadores del artefacto y (3) los contextos del artefacto (Sturken y Cartwright, 2009). Todo esto puede verse influenciado por contextos como el de los medios populares.

Los medios digitales ofrecen la oportunidad de producir artefactos utilizando materiales de la cultura popular. Retomando los objetos cotidianos, apropiándose los e improvisando con ellos para la tarea en cuestión, lo que se conoce como bricolaje (Lévi- Strauss, 1966). Bricolaje significa “hacer con” o usar creativamente cualquier material que esté a mano y traslada libremente a la idea de la cultura del *hágalo usted mismo*” (Sturken y Cartwright, 2009, p. 78). El bricolaje digital mantiene diversos fenómenos culturales, profundiza el sentido de la implicación y amplía el término cultura visual (Wright, 2012). En el desarrollo de la cultura visual, y reflexionando sobre la idea de bricolaje, cada cultura produce una cultura visual que le es específica. “Para la producción cultural son normalmente esenciales el conocimiento y las habilidades especializados” (Walker & Chaplin, 1997, p. 68). Los significados pueden ser incorporados en una representación que quienes carecen de conocimientos especializados pueden no ser capaces de leer, haciendo que la cultura visual les resulte inaccesible. La producción digital ofrece a los jóvenes la oportunidad de crear cultura visual y expresar su identidad participando en sus intereses.

LA PRODUCCIÓN DIGITAL DE LA JUVENTUD

Los jóvenes suelen estar posicionados como aprendices en los espacios digitales, pero también son mentores y profesores en estos espacios (Martin, en prensa; Martin, remitido). La apropiación ansiosa que hacen los jóvenes de medios digitales, como la publicación de webs, la producción de vídeo, la participación en redes sociales y masivamente en los juegos de rol multijugadores, demuestra la fuerza de su interés por aprender habilidades mediáticas digitales y por la alfabetización digital (Rheingold, 2007). Los jóvenes pueden encontrar comunidades para casi cualquiera de sus intereses, donde pueden producir medios como una forma de participar en lo que les interesa. Por supuesto, no todos los jóvenes son productores digitales en relación a sus intereses, pero muchos lo son. Incluso cuando se trata sólo de imágenes tomadas casualmente, los jóvenes son productores de artefactos digitales.

En el pasado, la producción de medios digitales se vio limitada por el costo y la disponibilidad de la tecnología, pero la tecnología actual, especialmente los dispositivos móviles, han hecho que la producción digital resulte muy accesible. Para la mayoría de los jóvenes productores, una parte importante de la producción mediática es la oportunidad de compartirla con los demás. La propagación del acceso a Internet de alta velocidad ha roto también las barreras de acceso a la producción digital y ha permitido a la cultura de los fans acceder a nuevos medios de producción y distribución. Ito (2011) describe la creatividad en torno a los intereses por la cultura popular como la “confluencia del entusiasmo de los fans, la distribución en línea entre iguales” (p. 52) y las plataformas de producción amigables para los novatos. Este acceso a la producción y distribución permite a la cultura fan situarse en un primer plano tras haber estado ensombrecida en los medios más tradicionales de producción corporativa. Sin embargo, el creciente acceso a la producción de cultura fan no significa que los *fandoms*¹⁰ se estén convirtiendo en la corriente principal ni que tengan interés por serlo (Ito, 2010). A pesar de que los fans se reúnen en torno a populares franquicias mediáticas promovidas comercialmente, como la lucha libre profesional, están produciendo sus propios medios y añan-

¹⁰ Este término proviene de la contracción de fan kingdom (reino o mundo de los aficionados, literalmente) y se refiere al conjunto de aficionados a algún pasatiempo, persona o fenómeno en particular [Nota del Traductor]

diendo sus propios pensamientos, comentarios, críticas y su propio sesgo. Estos fans están creando cultura visual basada en un interés mediático producido comercialmente. Los primeros ejemplos de esto pueden verse en los foros de los fans de Star Trek, tal y como describe Jenkins (1992) en su libro *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture* [Los cazadores furtivos textuales: Fans de televisión y cultura participativa]. En este libro Jenkins describe el debate crítico entre los fans de Star Trek, así como su creación de medios digitales sobre los personajes de la serie en forma de ‘fan ficción’. Los medios producidos por los fans no reemplazan a los producidos profesionalmente, pero integran con ellos “una ecología de medios compartida y convergente” (Ito, 2010, p. 280)

Los fandoms han conformado durante mucho tiempo los entornos de consumo crítico y de producción creativa. Como Ito (2010) describe, refiriéndose a los creadores amateurs de videos musicales, el apoyo social y cultural y el acceso a los canales de distribución pueden generar un trabajo creativo de alta calidad en espacios orientados por el interés. El acceso a las herramientas digitales, la distribución en línea, y una ecología de aprendizaje entre iguales democratiza la producción creativa. En estos espacios digitales los jóvenes crean sus propias oportunidades de aprendizaje mediante la adopción de un papel activo. Se implican en la búsqueda de información cuando la necesitan a partir de la búsqueda activa y haciendo preguntas. Esto desarrolla sus habilidades para resolver problemas que no pueden resolver por sí solos, y fomenta su producción.

Las comunidades en línea pueden ofrecer accesibilidad, apoyo a los nuevos participantes y una cultura sustentada en el apoyo e intercambio (Ito, 2010; Martin, remitido). Al mismo tiempo, los participantes en la comunidad utilizan un discurso muy específico (Gee, 2004) y cultivan un profundo conocimiento sobre el tema de su interés. Este discurso sería completamente inaccesible a foráneos sin la cultura de apoyo e intercambio que muchas de estas comunidades propician. “La producción de los fans está todavía profundamente implicada en discursos y en infraestructuras que la diferencian de las sensibilidades de producción y consumo cultural propias de la ‘corriente principal’” (Ito, 2010, p. 278).

Los espacios mediáticos apoyan muchos de los procesos de la cultura juvenil: “la construcción de la identidad, la construcción de redes de colaboración y el desafío al control de los adultos” (Buckingham, 2009). Estas comunidades en línea tienen sus propias estéticas, ideología, representación simbólica y códigos y normas éticas, las cuales constituyen su cultura visual. Para ser miembro de una de estas comunidades, los jóvenes tienen que conocer totalmente los factores mencionados, y mostrar este conocimiento a través del discurso que utilizan y de los artefactos digitales que producen. Convertirse en miembro de una comunidad requiere un “proceso de auto-identificación” (Buckingham, 2009), lo que exige la afirmación de una actitud adecuada que consolide la identidad e incorpore los aspectos de la comunidad.

Los jóvenes producen medios digitales para ser consumidos por otros jóvenes y por ellos mismos. Los jóvenes revisan sus propias producciones digitales, no sólo para ver cómo se podrían actualizar, sino también para ver la respuesta de la audiencia en términos de ‘hits’ y comentarios. Esencialmente elaboran productos mediáticos para su propio consumo, actuando como su propio público. Este proceso reflexivo, permite a los jóvenes mirarse conscientemente a sí mismos, a su producción, y a cómo otros ven su producción (Weber & Mitchell, 2008).

La producción juvenil de medios suscita una amalgama de respuestas en los adultos, entre ellas las de los progenitores y los medios de comunicación. El sentimiento general oscila entre el interés por sus prácticas, el rechazo de estas prácticas como algo trivial, y el miedo de que los jóvenes compartan demasiada información privada. Sin embargo, se pone demasiada atención en “qué” están produciendo los jóvenes en lugar

de enfocar en “por qué” están produciendo (Stern, 2008). Para muchos jóvenes, la producción de medios digitales es un ámbito que no sólo usan para explorar intereses, sino también para explorar su identidad. La identidad como término ha sido definido de muchas maneras y ha sido contestado en muchas ocasiones, sin embargo, es un concepto importante. “La identidad generalmente se refiere a cómo uno se ve subjetivamente a sí mismo en el tiempo y a través de las situaciones, y se cree generalmente que evoluciona a lo largo del ciclo de vida como un cambio interno” (Stern, 2008, p. 97). La identidad es única para nosotros y a la vez parte de un colectivo social (Buckingham, 2008), siendo el desarrollo identitario tanto un viaje individual de auto-investigación como un proceso que es reflexivo al feedback de sus compañeros y de la sociedad. La reflexividad y la negociación son partes importantes del proceso de desarrollo de la identidad. El desarrollo de la identidad en la juventud es una parte integral en el desarrollo general de la persona, porque los jóvenes a menudo exploran con el objeto de determinar quiénes son y qué quieren mostrar al mundo. La expansión del acceso a las herramientas de producción digital ofrece a los jóvenes mayores oportunidades de crear y producir productos mediáticos que los refleje como individuos. La auto-indagación es un aspecto importante del desarrollo de la identidad, en el que la auto-indagación no ocurre de manera aislada sino en el contexto y comentario de los demás.

Las relaciones con iguales creadas a través de Internet pueden ser muy importantes para la identidad de los jóvenes. Los contextos en línea ofrecen a los jóvenes oportunidades únicas para explorar la identidad que podría no aceptarse en contextos locales, como por ejemplo, la de ser un fan de la lucha libre de fantasía (Martin, remitido). La producción mediática en línea también ofrece una mayor oportunidad para la auto-reflexión. “Expresarse en línea se convierte en una forma en la que los jóvenes pueden explorar sus creencias, valores y su auto-percepción, y por lo tanto, ayudarles a lidiar con su sentido de identidad” (Stern, 2008, p.102). La expresión de uno mismo en contextos en línea está fuertemente ligada a la producción digital, en la que la expresión de los demás se hace visible a través del mismo medio. La expresión de los jóvenes cambia con el tiempo junto con el cambio de sus intereses, su identidad y la tecnología.

La juventud utiliza la estrategia del bricolaje para la formación de la identidad “dando forma tanto a ‘lo que tiene a mano’ como siendo conformado por ello, de modo que las identidades son a la vez personales y sociales” (Weber & Mitchell, 2008, p. 44). Esta gestación de la identidad es una forma de constructividad, es decir “la manera lúdica, más o menos deliberadamente creativa, de involucrarse en el ‘montaje’” (Weber & Mitchell, 2008, p. 39) de la creación de la identidad - su construcción y deconstrucción. La identidad colectiva de los jóvenes en sus culturas digitales es al menos algo estimulado por la autoridad (a veces punitiva) de los adultos (Martin, remitido). La producción digital de los jóvenes varía de acuerdo con el contexto social (Buckingham, 2008). La colectividad y la construcción social de la identidad es tan importante como la exploración individual (Weber & Mitchell, 2008). Los *fandoms* en línea ofrecen a los jóvenes oportunidades para la producción digital, y las comunidades de lucha libre profesional son excelentes entornos para explorar la producción digital de los jóvenes.

LUCHA LIBRE PROFESIONAL

La lucha libre profesional tiene sus raíces en el siglo XIX (*Modern Wrestling*, 1895). A pesar de su larga historia y popularidad internacional, la lucha libre profesional continúa acarreado el estigma cultural de ser decididamente vulgar. Los medios de comunicación, al enfatizar su contenido socialmente perverso como medio de entretenimiento, hacen que sea vista por muchos como carente de valor cultural y como estéril para el aprendizaje. Pero la lucha libre profesional ofrece, a quienes participan en ella, una variedad de experiencias educativas y culturales relevantes.

Los fans de la lucha aprecian los matices del espectáculo. La lucha libre profesional es a partes iguales atletismo y melodrama y comprender esto es parte de ser un *insider*, un allegado. “Conocer las reglas que rigen el juego de la lucha libre, no es sólo saber los nombres de los movimientos, sino también cómo los promotores construyen el evento, es saber cómo se juega al juego de la vida. Ya sea en el estadio, en las revistas o en Internet, a los fans les encanta mostrar sus conocimientos. Son ‘enterados’, no ‘pardillos’”¹¹ (Mazer, 2005, p. 75). Para llegar a ser un experto, un fan tiene que convertirse en un iniciado, mediante la recopilación de conocimientos especializados, como se mencionó anteriormente. Los fans de lucha libre de fantasía muestran su conocimiento a través de los numerosos medios de producción disponibles, incluidos medios sociales (por ejemplo, Facebook y Twitter), YouTube y Tout videos, la creación de imágenes y GIFs, los foros y wikis.

La lucha libre de fantasía tiene una capacidad transmutadora (Barthes, 2005): transforma a la gente común en superhéroes. La persona se convierte en el personaje de la lucha libre profesional. El luchador profesional cambia en el transcurso del guión, pasando de dominar a ser dominado, de héroe a villano¹² y vuelta otra vez. Las audiencias de la lucha libre, al igual que en el teatro, deben dejar en suspenso su incredulidad, a fin de participar plenamente de la experiencia (Barthes, 2005). La lucha libre es una compleja mezcla de guión, teatro visual y acrobacias, que van llevando a los espectadores a través de tramas complejas que se cruzan y se entrelazan. Las comunidades en línea creadas para los fandoms, como las de la lucha libre profesional, están fuertemente manejadas por los medios de comunicación auspiciados por las empresas de promoción de esta lucha, de las cuales la más grande y más conocida es la WWE (World Wrestling Entertainment). Al mismo tiempo, la producción de los fans constituye la esencia de estas comunidades en línea.

La capacidad de un luchador para utilizar el mic¹³ al comienzo de una pelea, en un video promocional¹⁴ o en una entrevista resulta decisiva. Los luchadores que muestran talento con el micrófono se han convertido en superestrellas de la lucha libre, por ejemplo Rock o Mick Foley. Ambos han tenido largas carreras de lucha libre y gran apoyo de los aficionados. Los aspectos melodramáticos de la lucha libre son los que la hacen tan placentera a los aficionados. La gente que no suele ver lucha libre la entiende sólo desde un punto de vista superficial. No entiende el disfrute de la lucha libre como una producción teatral, de expresión cultural o de entretenimiento, sino que la entiende sólo como una forma ilegítima de deporte que carece de normas y estadísticas, que son lo que otorgan a los deportes su cualidad intelectual. Sin embargo, la lucha libre ofrece a sus espectadores un tipo de melodrama, que presenta un lenguaje específico y una sutil actividad, que permite a sus aficionados implicarse en ella y mostrar su experticia.

Los aficionados pueden mostrar su experticia o conocimiento especializado a través de su participación. La cultura participativa (Jenkins, 2006) de estas comunidades ofrece diversos beneficios para la producción, como ofrecer pocos impedimentos para la expresión artística y para la implicación cívica, un fuerte apoyo para crear y compartir creaciones propias, tutoría informal, aprendizaje entre iguales y desarrollar habilidades académicas, adecuadas para cursar una carrera.

En su producción de identidad (Weber & Mitchell, 2008) a través de los medios digitales, los participantes aprenden a desarrollar habilidades nuevas y desarrollan las ya existentes. Al usar habilidades académicas aplicables, enriquecen su participación en su espacio de interés y entre sus iguales. Este tipo de aprendizaje puede considerarse como aprendizaje conectado (Ito, et al., 2013) y la producción es un elemento impor-

11 Se trata de un juego de palabras sin equivalente en español: “They are ‘smarts’, not ‘marks’”

12 Heel y Face son términos propios del contexto de la lucha libre de fantasía que se refieren al luchador que ejerce el papel de villano y al luchador heroico, respectivamente [Nota del Traductor]

13 Término usado para micrófono

14 Lo que se conoce como “promo” entre la comunidad de lucha libre profesional

tante. La cultura visual desarrollada por los jóvenes en estas comunidades en línea se hace visible a través de su producción digital.

La producción de la cultura visual requiere trabajo físico y mental, incluyendo el pensamiento imaginativo, la construcción, la invención y el juego (Walker y Chaplin, 1997). Esto también es cierto para la lucha libre de fantasía. La producción incluye la distribución, la circulación y el intercambio con la comunidad. Los deseos y los intereses de cada individuo son una parte necesaria de la producción. El deseo y el interés también juegan un importante papel en el consumo, la recepción, y el uso de la cultura visual por parte de la audiencia. El placer, aunque generalmente se asocia con el consumo, también es crucial para la producción de cultura visual. El placer es el medio a través del cual la cultura visual influye en el espectador (Walker y Chaplin, 1997). Y el placer combinado con el interés y el deseo, juega un papel importante tanto en la producción como en el consumo de la lucha libre de fantasía.

METODOLOGÍA

Los datos para este artículo forman parte de un estudio etnográfico que emplea una combinación de observaciones y entrevistas con los participantes de la federación de lucha libre de fantasía *Over the Ropes*. Las observaciones en ésta comunidad se prolongaron durante ocho meses, desde octubre del 2012 hasta mayo del 2013, e incluyeron notas de campo sobre las conversaciones dentro de los foros. Se realizaron veinticinco entrevistas con los participantes de la comunidad. Los entrevistados fueron solicitados y seleccionados en base a su participación y liderazgo en el foro. Los entrevistados variaban en estatus dentro de la comunidad, nivel de conocimiento experto sobre la lucha libre profesional e intensidad de su participación en los foros, así como en las áreas de los foros en las que participaron. La edad de los participantes oscilaba entre los 16 y los 30 años, estando la mayoría de ellos entre los 16 y 22 años de edad, siendo 24 de los participantes hombres y 1 mujer. Provenían de diferentes lugares del mundo, desde Asia hasta Europa y desde Norteamérica a Sudamérica.

Las entrevistas se realizaron a través de chat o del sistema de mensajes privados en las *Wrestling Boards* [Juntas de Lucha Libre], el sitio principal para *Over the Ropes*. Se observaron también las intervenciones de los entrevistados en los foros con el fin de triangular éstas con los datos de sus entrevistas y así crear un cuadro completo de su participación. Las entrevistas y notas de campo fueron codificadas usando un esquema previo basado en los principios del aprendizaje conectado (Ito et al., 2013), que se puede ver en la Tabla 1. En la sección que sigue se presenta una descripción de la federación de lucha libre de fantasía *Over the Ropes*, basada en la observación y en datos obtenidos en las entrevistas. Este documento sólo explorará los códigos que examinan la producción digital y los datos relativos a la federación de lucha libre de fantasía.

PRINCIPIO DE APRENDIZAJE CONECTADO	DESCRIPTORES DEL CÓDIGO
Guiado por el Interés	Invitaciones / exposiciones al interés Información / conocimiento que buscan Desarrollo / Búsqueda de relaciones centradas en el interés
Basado en colegas	Identidad / interacción de grupo Elogios y humillaciones La circulación y el intercambio Compartir recursos y oficios La inspiración y la motivación Retroalimentación y ayuda
Centrado en la Producción	Herramientas y oportunidades de producción Observación detallada

Identidad y Transiciones	Transiciones consecuentes y cambios de rol Gestión de la reputación
Académicamente orientado	El reconocimiento en la escuela e identidad académica Oportunidades para cursar una carrera. Formas curriculares de aprendizaje / contenido
Propósito compartido	Regulación social / comunitaria Colaboración / actividad conjunta
Trabajo en red abierto	Recontextualización y reformulación Artefactos mediacionales

Tabla 1: Esquema de codificación de Aprendizaje Conectado

UNA MIRADA MÁS ATENTA A LA FEDERACIÓN DE LUCHA LIBRE DE FANTASÍA

El grupo de la federación de lucha libre de fantasía *Over the Ropes* es parte de la mayor comunidad de fans de la lucha libre profesional, las *Wrestling Boards*. La federación de lucha libre de fantasía ha estado activa durante más de dos años. Participar en una de las muchas federaciones de lucha libre de fantasía constituye una forma altamente comprometida de producción en la comunidad fans. La lucha libre de fantasía se lleva a cabo bajo un formato de juego de rol basado en texto. Los jugadores desarrollan sus propios personajes decidiendo su apariencia; los movimientos de la firma; la alineación, si son un *heel*, un *face* o *tweener* (es decir, el malo, el bueno o el neutral/ambiguo, respectivamente) y la historia de fondo. Los jugadores producen tarjetas de promoción para sus luchadores. Cada grupo de lucha libre de fantasía diseña su propia tarjeta, específica de su grupo, decidida por el *booker*, parecido a un maestro de juego en una mesa de juego de rol (RPG), o mediante consenso entre los jugadores. Los jugadores tienen que tener un conocimiento sofisticado de las complejidades y matices de la lucha libre. Tienen que dominar los saberes y el discurso propio de la lucha libre profesional con el fin de producir interpretaciones matizadas que sean auténticas y creíbles. Los jugadores también tienen que ser capaces de intercambiarse con sus personajes de manera fluida durante el juego, promoviendo las identidades múltiples (Weber y Mitchell, 2008), interactuando simultáneamente como sí mismos y como sus personajes. Los jugadores representan sus personajes y re-crean el universo de la lucha libre de fantasía a través de la escritura.

ANÁLISIS¹⁵

La producción creativa es el centro de una federación de lucha libre de fantasía. Sin producción no hay federación de lucha libre de fantasía. Los participantes producen todo: el universo, los personajes, las reglas, las tarjetas de la lucha. Es una comunidad totalmente *centrada en la producción*. La creación del espectáculo de principio a fin es una inversión importante para toda la comunidad.

Mike, un joven de 18 años de edad, de los Estados Unidos es uno de los primeros escritores de *Over the Ropes*. Describe así el interés de la federación de la lucha libre de fantasía por la producción:

Para ser honesto, la escritura creativa siempre ha sido algo a lo que he sido aficionado desde hace tiempo. Yo era muy bueno en eso en la escuela secundaria por lo que dicen mis maestros. Cuando se pensó en la federación, supe enseguida que quería ser parte de ella. Como la federación necesitaba escritores, entrar en ella era tan sencillo como presentar un segmento creativo de un combate simulado, o la historia de fondo de un personaje que querías que fuera presentado en el show. Ahora que ha crecido mu-

15 Se han escrito los códigos en *italica* para favorecer la lectura.

cho más; para convertirte en un escritor, debes haber sido miembro del foro durante al menos 2 meses, y tener intervenciones de alta calidad y buena gramática. También enviar una pieza de escritura creativa.

Mike busca expandir la producción de la federación de lucha libre de fantasía añadiendo nuevas características a la página web:

El tema del *Kayfabe* (término de lucha libre para hablar como un personaje) también supondría un buen complemento para la federación. Podría verse cómo se conseguían mayor número de lectores aún más emocionados y encantados. Además, ¡mantendría la federación más activa, también! Daría también a la gente la oportunidad de hablar como su superestrella, o en nombre de su superestrella. Creo sin embargo que esto debería aplicarse únicamente a los lectores activos.

Las fichas de personaje serían otro buen complemento para quienes les gusta la personalización de su superestrella. Los registros y las páginas Wiki son definitivamente necesarios por razones evidentes.

Más allá de la actuación a través de la producción de escritura de la federación de lucha libre de fantasía, los jugadores también producen videos e imágenes. Rhashan, un joven de 19 años de edad, de los Estados Unidos, hace hincapié en cómo su producción es más sofisticada que la de otros miembros de la comunidad: “Yo no doy mucho feedback en *Over the Ropes*, aparte de la escritura, porque nadie hace *Over The Ropes* como yo, en lo que se refiere a crear promos reales”. Para los participantes de *Over The Ropes*, la producción de la comunidad y la propia comunidad son piezas entrelazadas de la fantasía colectiva (Fine, 1983) que están desarrollándose conjuntamente.

En la cultura de la comunidad, es un motivo de orgullo sobresalir en la producción de feudos¹⁶, el desarrollo de rivalidades y la producción de historias interesantes entre su personaje y el personaje de un jugador rival. Zach, un joven de 17 años de edad procedente de Europa, dice: “Me gusta tener mi propio personaje y hacer que él o ella sea como queremos que sea. También me gusta el hecho de que ahora el nivel de actividad que tengas ayuda a cómo actúa tu personaje. Nunca he visto el foro tan activo y es muy divertido publicar como si fuera el personaje y escribir largas entradas increpando a otros luchadores. Te hace sentir bien”. El elemento del rol-playing apoya la exploración y producción de la identidad a través de la creación de un personaje (Fine, 1983). Los jugadores crean conjuntamente una fantasía colectiva para llevar a cabo su federación de lucha libre de fantasía (Fine 1983). El grupo define colectivamente sus límites, le da vida y lo convierte en un entorno apto para el juego, así como la creación de cultura visual. Producen la representación y la cultura de la federación de lucha libre de fantasía. Los resultados se basan en la actuación producida por el jugador y la cantidad y calidad de la producción directamente influyen en cómo les va en el juego. Jugadores como Zach, apoyan que el rendimiento de producción lo lleve cada jugador. Enfatizar el rendimiento de la producción aumenta la actividad de la federación y el disfrute de los jugadores.

Los aspectos performativos de juego de rol que contiene la lucha libre de fantasía permiten que la comunidad esté más involucrada en la producción de cultura, incluyendo la cultura visual. La cultura de esta federación de lucha libre de fantasía, más allá de centrarse en que el jugador disfrute, tiene que ver con el apoyo entre iguales; ayudar a los demás a aprender y a mejorar sus habilidades es una norma cultural para la participación, que redundará en una mejor calidad en la producción. Esto es apoyado por Zach. Él dice: “Yo realmente miro en *Over the Ropes* y trato de ayudarles a mejorar, escribiendo reseñas de su trabajo para que puedan mejorarlo”. Jonathan, un joven de 16 años de edad, desde el Reino Unido, reitera los sentimientos de Zach sobre *Over the Ropes*: “Doy y recibo *feedback* a menudo sobre lo que hago. A menudo ayudo o tutorizo

¹⁶ Rivalidad entre dos luchadores o equipos, que incluye varios combates. Los feudos pueden durar varios meses e incluso años y normalmente, aunque no siempre, concluye en el combate de un evento [Nota del Traductor].

a nuevos miembros del foro lo mejor que puedo. Al fin y al cabo, todos somos iguales y somos como una familia en *Wrestling Boards* (el foro matriz de *Over the Ropes*)". El *apoyo entre iguales*, al ser uno de los principios de esta cultura, crea un vínculo entre los miembros de la comunidad, desarrollando estrechas conexiones entre los jugadores mientras actúan en el universo fantástico de su federación de lucha libre de fantasía.

Los jóvenes solicitan directamente comentarios para ayudarlos a cumplir con las expectativas de sus compañeros y también para apoyar su auto-indagación. La falta de comentarios provoca frustración, pero en situaciones donde se da una amplio *feedback*, como en las comunidades de lucha libre de fantasía en línea, *Over the Ropes* (Martin, remitido), los jóvenes cuentan con el apoyo y la oportunidad de explorar tanto nuevas técnicas de producción digital como nuevas prácticas de identidad. En esta comunidad los jóvenes son capaces de experimentar en entornos de poco riesgo, llevando su identidad y su producción digital a posiciones que podían haberles hecho sentir aprensión de experimentar en situaciones de mayor riesgo. Los jóvenes son capaces de practicar diversos "modos de ser" (Stern, 2008), es decir, diferentes identidades. La aprobación y el apoyo de los compañeros están ligados tanto a la identidad de los jóvenes como a su autoestima, y por lo tanto son buscados conforme los jóvenes maduran. Para un joven, un desajuste entre su grupo de colegas y él mismo puede ser muy sofocante para el desarrollo de sus intereses. Sin embargo, la capacidad de los jóvenes para buscar un grupo más amplio de colegas a partir de contextos *online*, supone un apoyo para el desarrollo de su identidad y para eludir las limitaciones que la comunidad local puede ofrecer.

Los comentarios críticos de la comunidad son importantes para la producción digital y para la producción de identidad. La crítica constructiva es una forma de *feedback* buscada por la juventud en su producción digital como parte de la exploración de la identidad, tal como se mencionó anteriormente. Aquí Sackfist reprende a un jugador por no escribir una reseña completa del show de la semana anterior:

Tu opinión es muy desnatada tío, pasará por esta vez, pero la próxima semana, sin embargo, no pasará. Tienes que hacer más referencia al espectáculo.

HQ [alta calidad] Entrada señalada por Zach y CM Punk. Estad seguros tíos de que calificar el espectáculo como no calificable es una merma.

[un jugador le pregunta qué es una entrada HQ]

Se toman su tiempo para grabar sus voces reales y publicarlas, para que les demos crédito. Igual que hicimos para Rhashan por sus videos. Están haciendo un trabajo extra. Estás invitado a hacer lo mismo.

El requisito de que la crítica sea parte de la producción de la comunidad puede parecer extraño al principio, pero se utiliza como un método para mantener la participación activa, el compromiso, y un producto de alta calidad. Los jugadores hacen críticas pertinentes y honestas. He aquí un ejemplo de lo que Zach escribió como *feedback* a un partido del espectáculo de la semana anterior:

*Me encantó, me encantó, me encantó la referencia al mosquito. Me gusta como Venom [el personaje de un jugador] acaba de salir como un monstruo absoluto en esta partida. No estoy seguro si me gusta la forma en que casi dominó todo el combate, me hubiera gustado ver que los 3 luchadores hubieran tenido un momento en la partida en el que dominaran. Por cierto, esta frase me estremece: 'Ben [El comentarista]: Ay, ay, la cabeza de Clang [el personaje de un jugador], ha perdido claramente unos pocos puntos de IQ después de eso' Perdido. Perdido. Perdido. Perdido.*facepalm¹⁷* Está bien de todos modos, cada partida tiene varios errores. Sin*

17 *Facepalm* se presenta como texto de reemplazo de su emoticono, habitual en internet. Se refiere al gesto de poner la palma de la mano en la cara en una muestra de vergüenza o frustración. [Nota del Traductor]

embargo ésta tenía muchos. Para el último cuarto del combate todos los comentarios decían: Comentario Estándar y sólo había una persona comentando. Tienes que comenzar a leerlo todo antes de publicarlo. De todos modos ha sido una gran partida.

El *feedback* puede verse como una parte más del ciclo de producción/consumo. Zach está evaluando el espectáculo por la calidad y autenticidad del producto. Los participantes de *Over The Ropes* utilizan su producción tanto para disfrutar de la lucha libre con otras personas como para tener un lugar donde compartir sus críticas sobre la situación actual del “producto”, de la oferta comercial de la lucha libre profesional. Referirse a los espectáculos televisivos de lucha libre profesional como “productos” era algo común entre los fans. La producción de esta comunidad se centra en su interés en la lucha libre y depende de su voluntad y capacidad de ser críticos para lograr un alto nivel en su producción creativa.

Los participantes ponen en juego su experticia y su conocimiento especializado a través de su producción. Lucky, un joven de 19 años de edad, desde el Reino Unido, se enorgullece de su ranking de actividad en el sitio:

No llevo mucho tiempo, sólo desde Julio, pero soy el segundo mayor publicador en el foro. Me gusta estar activo para ayudar a crear discusiones entre diferentes personas. Tiendo a ayudar en el foro y a sus usuarios cada vez que puedo. Actualmente se me considera un moderador en el foro.

Como se ha visto anteriormente, el apoyo a los compañeros en la comunidad es un valor cultural, y tener conocimientos especializados permite a los participantes adquirir estatus en la comunidad, adquiriendo el papel de mentor. El conocimiento especializado es muy importante en las comunidades de fans, tanto para la persona que lo tiene como para las personas de la comunidad que pueden beneficiarse de la inteligencia colectiva del grupo (Martin, en prensa). Esta comunidad reconoce y valora el conocimiento especializado. El tipo e intensidad de este conocimiento pueden parecer raros para quienes no son parte de la comunidad, pero para los que están dentro puede ofrecer un buen nivel de estatus y una oportunidad de probar una identidad de líder. En esta comunidad, el valor del conocimiento especializado no sólo es visto en sí mismo, sino en su expresión a través de la producción. Farooq, un joven de 18 años de edad, de los Estados Unidos, describe cómo determinar la calidad de las entradas en el foro:

En cuanto a los miembros, es muy fácil de decir. Este foro no está edulcorado, la gente dirá quien le gusta o quien no le gusta. Y se puede saber cuando alguien publica. Este es un ejemplo de un mensaje de un miembro respetado: “Estoy de acuerdo que CM Punk es bueno en el micrófono, pero está sobrevalorado en el ring”. Este es un ejemplo de una entrada de un miembro no respetado: “Qué se joda CM Punk, él es bueno en el micrófono porque es una perra chillona y es una mierda en el ring”. Los miembros respetados dan calificaciones justas a todos los luchadores y evitan usar insultos inmaduros.

En *Over The Ropes* los miembros de la comunidad más experimentados ofrecen ayuda a los que tienen menos experiencia, como hemos visto anteriormente.

La producción de medios digitales es una práctica generalizada en el sitio a través del diseño de gráficos y tarjetas de lucha libre, la creación de gifs animados y la creación de clips de vídeo y audio así como representaciones a través de textos. Zach enseña Photoshop a otros porque tiene buen dominio del mismo. Enseñar le hace tener aún más práctica en el programa, lo que redundará en su interés por hacer carrera como diseñador gráfico o arquitecto. Rhashan crea videopromociones, por ejemplo, un diálogo o monólogo que utiliza para introducir un guión, para su personaje, para vestir y poner en escena su personaje. También crea GIFs animados para realzar su representación escrita. Las habilidades que los jóvenes desarrollan en *Over The Ropes* les ofrecen la oportunidad de tener agencia sobre sus decisiones de aprendizaje (Martin, 2012) y llevar

a cabo el desarrollo de la identidad en este entorno (Martin, 2012 ; Weber y Mitchell, 2008). La producción digital de la juventud, basada en el desarrollo de habilidades, crea un ambiente de aprendizaje conectado, como un lugar para la exploración de la identidad y de la creación de cultura visual.

DISCUSIÓN

Las federaciones de lucha libre de fantasía ofrecen la fusión entre el “viejo” grupo de seguidores y las “nuevas” prácticas de las comunidades en línea (Halverson, 2007). El entorno de *Over The Ropes* apoya una cultura de producción digital juvenil. A través de actuaciones y de creación de artefactos, los jóvenes definen la cultura visual de la comunidad. Puede parecer extraño entender un juego de rol de la federación de lucha libre de fantasía como una manifestación de la cultura visual, por estar basado en textos. Sin embargo, la lucha libre de fantasía es más que un simple texto; se trata de representaciones y corporalizaciones, que es lo que hace que sean parte de la cultura visual. La naturaleza no estática, no construida, de la federación de lucha libre de fantasía hace que sea más una representación que un texto de formato tradicional. La cultura visual de la comunidad se centra en la autenticidad, que se expresa a través de las representaciones textuales de los personajes de la lucha libre de fantasía.

Como se ve en la descripción de la producción en la comunidad, los jugadores trabajan para crear la mejor representación posible, empeñándose en conseguir luchadores y situaciones auténticos, creando videos e imágenes. Cada jugador consigue poner en escena de forma creativa su visión de su personaje a partir de la tarjeta del personaje y también produciendo medios digitales para apoyar esa representación. Los jugadores dejan su firma como productores en lugar de sólo como consumidores (Jenkins, 2006) y la comunidad les ayuda a desarrollar y utilizar una amplia gama de habilidades del siglo XXI (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Se han visto experiencias de aprendizaje similares en las comunidades en línea de video juegos (Martin, 2012; Martin & Steinkuehler, 2010; Ochsner & Martin, 2012; Steinkuehler, 2011; Steinkuehler y Duncan, 2009).

La cultura visual de *Over The Ropes* expresa tanto los elementos de la lucha libre profesional que gusta a los jugadores, como una crítica a la lucha libre profesional. Esta mirada crítica a la lucha libre de aquellos que más la disfrutan muestra que los fans son consumidores inteligentes del producto. Producen una representación utilizando las posibilidades de los medios digitales que incorporan, por una parte, elementos de la lucha libre profesional más comercial y, por otra parte, elementos que ellos piensan que podrían mejorar la lucha libre profesional. Los jóvenes usan esta producción como una oportunidad para la exploración de la identidad poniendo en escena personajes diferentes a ellos mismos. La puesta en escena de este juego de rol basado en texto, pues se representa por medio de la escritura, permite a los jóvenes crear cultura visual en torno a un interés, a través de la producción digital. Esta vinculación entre el apoyo entre iguales, los intereses y la producción propicia su formación en un ambiente de aprendizaje conectado.

El ambiente de aprendizaje conectado (Ito, et al., 2013) de *Over The Ropes* ofrece a los jóvenes la oportunidad de crear su propia cultura visual a través de su producción digital. Los participantes en la comunidad aprenden y mejoran sus habilidades a partir de los ideales de colaboración de la comunidad. El marco de aprendizaje conectado postula que el aprendizaje es más exitoso cuando un alumno tiene un interés personal o pasión que está llevando a cabo en un contexto de afinidad cultural, de apoyo social y de propósito compartido. La participación de la juventud en la comunidad está vinculada al empoderamiento, el aprendizaje y la expresión de la identidad, de nuevo todas ellas piezas clave del aprendizaje conectado.

Los jóvenes a menudo son atraídos por la producción digital de artefactos mediáticos a partir de un interés, ya sea a causa de una exploración personal o debido a un interés más específico, como los juegos

(Rafalow, remitido) o la lucha libre profesional (Martin, remitido). Estos jóvenes utilizan la colaboración entre compañeros para perfeccionar sus habilidades de producción digital, tanto por el apoyo para la mejora de habilidades digitales como a partir del *feedback* sobre el contenido. Estas habilidades digitales se pueden orientar hacia metas académicas y profesionales de los jóvenes. Los jóvenes que producen medios digitales en comunidades de interés *online*, a menudo se unen al propósito compartido de la comunidad como una manera de aumentar su interacción con sus intereses. La gran cantidad de medios y de oportunidades sociales en contextos en línea permite a los jóvenes utilizar la naturaleza abierta en red de Internet para acceder a recursos de aprendizaje que de otra manera les resultarían difíciles de encontrar. La juventud utiliza la producción digital como una manera de explorar su aprendizaje e identidad. A través de esta producción digital y del apoyo entre colegas, se están conectando al marco del aprendizaje conectado y están utilizando la cultura visual que crean para la comunidad como una manera de compartir con el mundo sus pensamientos, criterios e identidad.

REFERENCIAS

- Ball, M. R. (1990).** *Professional wrestling as ritual drama in American popular culture*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Barthes, R. (2005).** The world of wrestling. In N. Sammond (Ed.) *Steel chair to the head: The pleasure and pain of professional wrestling* (pp. 33-66). Durham, NC: Duke University Press.
- Black, R. W. (2007).** *Fan fiction writing and the construction of space*. e-Learning, 4 (4), 384-397.
- Black, R. W. (2008).** *Adolescents and online fan fiction*. New York: Peter Lang.
- Buckingham, D. (2009).** *Skate perception: Self-representation, identity and visual style in a youth subculture*. Video cultures, 133-151.
- Buckingham, D. (2008).** *Introducing Identity* (pp. 1-24). In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, MA: The MIT Press. doi: 10.1162/dmal.9780262524834.001
- Crawford, G. (2004).** *Consuming sport: Fans, sport, and culture*. London: Routledge.
- Fine, G. A. (1983).** *Shared fantasy: Role-playing games as social world*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Goffman, E. (1967).** *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Chicago, IL: Aldine Publishing. Guaranteed entertainment. (1948, May 31). Time: 51-52.
- Halverson, E. (2007).** *Reality television, fan behaviors, and online communities of practice* (p. 244-246). In C. Chinn, G. Erkens, & S. Puntambekar (Eds.) *CSCS '07 Proceedings of the 8th international conference on Computer Supported Collaborative Learning*. International Society of the Learning Sciences.
- Hunt, N. (2003).** *The importance of trivia: Ownership, exclusion, and authority in science fiction fandom*. In M. Janovich, A. L. Rebo, J. Stringer, & A. Willis (Eds.) *Defining cult movies: The cultural politics of oppositional taste*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Ito, M. (2010).** *"As long as it's not Linkin Park Z": Popularity, distinction, and status in the AMV subculture* (pp. 275-298). In M. Ito, D. Okabe, & I. Tsuji (Eds.) *Fandom unbound: Otaku culture in a connected world*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ito, M. (2011).** *Machinima in a fanvid ecology*. Journal of Visual Culture, 10(1), 51-54.
- Ito, M., Gutierrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S. C. (2013).** *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jenkins, H. (1992).** *Textual poachers: Television fans & participatory culture*. New York: Routledge.
- Jenkins, H. (2006).** *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Kafai, Y. B., & Peppler, K. A. (2011).** *Youth, Technology, and DIY Developing Participatory Competencies in Creative Media Production*. Review of Research in Education, 35(1), 89-119.
- Madden, M., Lenhart, A., Duggan, M., Cortesi, S., & Gasser, U. (2013).** *Teens and Technology 2013*. Washington, D.C.: Pew Research Center's Internet & American Life Project. http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2013/PIP_TeensandTechnology2013.pdf
- Martin, C. (in press).** *Voyage across a constellation of information: Information literacy in interest-driven learning communities*. To be published by Peter Lang in the series New Literacies and Digital Epistemologies.
- Martin, C. (in submission).** *Fantasy wrestling as competitive fandom and connected learning*. Submitted to Games and Culture.
- Martin, C. (2012).** *Video games, identity, and the constellation of information*. Bulletin of Science, Technology, and Society, special issue: Game On: The Challenges and Benefits of Video Games, Part I, 32(5), 384-392.
- Martin, C. & Steinkuehler, C. (2010).** *Collective information literacy in massively multiplayer online games*. e-Learning and Digital Media, 7(4), 355-365.
- Mazer, S. (2005).** "Real" wrestling/ "Real" life. In N. Sammond (Ed.) *Steel chair to the head: The pleasure and pain of professional wrestling* (pp. 67-87). Durham, NC: Duke University Press.
- Mirzoeff, N. (2009).** *Introduction to visual culture* (2nd Ed.). New York, NY: Routledge.

- Ochsner, A. & Martin, C. (2012).** *Learning and cultural participation in Mass Effect and Elder Scrolls affinity spaces.* In W. Kaminski & M. Lorber (Eds.), *Gamebased Learning: Clash of Realities 2012* (pp. 97-106). Munich, Germany: kopaed.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009).** *Framework for 21st Century Learning.* Tuscon, AZ: Author. Retrieved from http://www.p21.org/documents/P21_Framework.pdf
- Rafalow, M.** (in submission). *nOObs, trolls, and idols: Complicating reputation metrics with community-driven cultural categories.* In submission to CHI.
- Rheingold, H. (2007, January 1)** *The tools of cultural production are in the hands of teens.* Retrieved from http://www.edge.org/q2007/q07_2.html
- Soep, L. (2006).** *Beyond literacy and voice in youth media production.* McGill Journal of Education, 41(3), 197-214.
- Spencer, A. (2008).** *DIY: The rise of lo-fi culture.* London: Marion Boyars.
- Steinkuehler, C. (2011).** *The mismeasure of boys: Reading and online videogames.* WCER Working Paper.
- Steinkuehler, C. & Duncan, S. (2009).** *Informal scientific reasoning in online virtual worlds.* Journal of Science Education & Technology. DOI: 10.1007/s10956-008-9120-8.
- Stern, S. (2008).** *"Producing Sites, Exploring Identities: Youth Online Authorship."* *Youth, Identity, and Digital Media.* Edited by David Buckingham. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press. 95-118. doi: 10.1162/dmal.9780262524834.095
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2006).** *Introduction to Practices of Looking* (pp. 27-33). In J. Morra and M. Smith (Eds.) *Visual culture: Critical concepts in media and cultural studies.* London: Routledge.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2009).** *Practices of looking: An introduction to visual culture.* Oxford: Oxford University Press.
- Walker, J. A. & Chaplin, S. (1997).** *Visual culture: An introduction.* Manchester, UK: Manchester University Press.
- Weber, S., & Mitchell, C. (2008).** *Imaging, keyboarding, and posting identities: Young people and new media technologies.* In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 25-47). Cambridge: MIT Press.
- Wright, T. (2012).** *Visual Culture, Ethnography, and Interactive Media.* *A Companion to the Anthropology of Europe*, 497-518.

DANIELA REIMANN

KARLSRUHE INSTITUTE OF TECHNOLOGY KIT, INSTITUTE OF VOCATIONAL AND GENERAL EDUCATION, Department of Vocational Education and Training
Daniela.Reimann@kit.edu

LOS MEDIOS DIGITALES EN LOS PROCESOS CREATIVOS CON JÓVENES EN FORMACIÓN PREVIA AL EMPLEO¹⁸

RESUMEN

Este artículo está basado en el proyecto de investigación MediaArt@Edu (ACRÓNIMO), financiado bajo el programa de ‘Fortalecimiento de habilidades en medios de comunicación para educación orientada a medios en calificación vocacional’ del Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania (BMBF, por sus siglas en Alemán), y coordinado por el Instituto de Educación Vocacional y General del Instituto de Tecnología de Karlsruhe, en cooperación con el Centro para el Arte y los Medios, el departamento de Comunicación de Museos de ZKM, y la Agencia Federal de Empleo Karlsruhe de Alemania.

El proyecto tiene como objetivo examinar enfoques en la educación artística y conceptos de mentoría para ser aplicados en educación de artes mediáticas digitales con participantes jóvenes de programas extracurriculares de preparación y orientación vocacional¹⁹. En el proyecto se desarrolla, aplica y evalúa un nuevo concepto para apoyar los conocimientos de medios digitales en jóvenes, creando proyectos mediáticos documentados en portafolios de proyectos. El proyecto junta modelos de educación artística y tecnológica con un concepto específico de mentor que incluye trabajos en portafolios. Concibe el trabajo en portafolios como una práctica estética, más que como una simple herramienta de visualización, documentación y reflexión de los procesos de aprendizaje.

En el proyecto, los estudiantes de pedagogía y los estudiantes de educación general y vocacional, enseñanza y tecnología de la ingeniería, acompañan a participantes jóvenes en programas de preparación vocacional. El proyecto trata de abordar la tecnología desde la implementación de la educación a través del arte por medio de la introducción de procesos artísticos con medios digitales así como conceptos didácticos de educación artística en la preparación vocacional, lo cual es bastante inusual en Capacitación en Educación Vocacional (VET, por sus siglas en inglés).

18 Agradecimientos: Me gustaría agradecer a los participantes en el proyecto de formación previa al empleo del año 2012/13 de la agencia de empleos de Karlsruhe en el departamento BV, así como a los evaluadores Aline Bruand, Fanny Kranz del Departamento de Comunicación de Museos (Líder Janine Burger) en ZKM, el Centro para Medios y Arte de Karlsruhe. También agradezco a los miembros del equipo del proyecto, específicamente a Andreas Wüst, quien trabajó desde 2012-2013 como investigadora en el proyecto “MediaArt@Edu” así como a Miriam Burkhart, quien apoyó el proyecto como estudiante asistente y desarrolló un repaso de la literatura sobre portafolios en la educación y procesos de aprendizaje, ya que el artículo se refiere a nuestras actividades conjuntas de publicación de proyectos del 2013.

19 En la formación previa al empleo, fuera de las escuelas profesionales, los jóvenes son preparados para el trabajo o para la capacitación vocacional formal. Frecuentemente esos jóvenes son colocados en una situación de transición de largo plazo, esperando ser empleados en el futuro.

Para mejorar el conocimiento mediático en los jóvenes participantes, el proyecto se enfoca en apoyarlos para darle forma a sus propias biografías vocacionales y desarrollar una identidad vocacional.

El artículo describe los desafíos que traen consigo las medidas de formación para el empleo contemporánea y el concepto didáctico básico de guiar tales procesos, así como también habla de las áreas de los currículos de medios digitales. El ambiente educacional reúne lugares de aprendizaje (el Centro de Arte y Tecnología de Medios —ZKM— y el Instituto Tecnológico de Karlsruhe —KIT—) y consiste en una introducción, desde la perspectiva de la educación artística, del tema de cada módulo de medios (tales como robótica, instalación de luces, textil Smart, Mundos/juegos Virtuales, Sonido), una serie de talleres prácticos que se llevan a cabo en ZKM, y un taller de reflexión con estudiantes y participantes usando un enfoque mas visual para evaluar los talleres y combinar métodos para estimular la retroalimentación y discusión.

La página web del proyecto se encuentra en: <http://www.ibp.kit.edu/mediaartedu/>

PALABRAS CLAVE: educación integrada de artes-ciencias-tecnología, conocimiento de medios, aprendizaje, educación en artes mediáticas digitales, educación de medios basados en actividades, pedagogía de medios, formación de la biografía vocacional propia, habilidades básicas trans-vocacionales

1. DESAFÍO DE LA FORMACIÓN PREVIA AL EMPLEO²⁰ EN EL CONTEXTO ALEMÁN

La gran variedad de medios, experiencias, y nuevos dispositivos (tales como SmartPhones, juegos de computador controlados por movimientos corporales, mundos 3D, juguetes robóticos y textiles interactivos (que se pueden llevar puestos)) que usan los jóvenes en su tiempo libre, aún no han sido integrados en su preparación para una vocación extracurricular, ni han sido probados o evaluados como una herramienta para promover la competencia mediática. Por esta razón, el concepto de educación mediática digital, “MediaArt@Edu,” ha sido desarrollado a la luz de las precondiciones, necesidades y perspectivas de desarrollo de los jóvenes desfavorecidos en la preparación y orientación vocacional.

El trasfondo de la selección de este grupo objetivo es el conocido “primer umbral”, la transición de la escuela a una vocación, que en Alemania constituye una fase bastante problemática. Estos jóvenes están en una situación de transición permanente; las medidas no llevan a ningún logro reconocido y cualquier tipo de adecuación con medidas que los preparen para una vocación es dudosa para muchos de ellos. Además, el grupo objetivo por lo general ha tenido un historial de experiencias de aprendizaje principalmente negativas en la escuela o incluso han sufrido una “carrera de fracaso” en sus esfuerzos en la escuela, fuera de la escuela o en la preparación vocacional, o no han encontrado programas de capacitación. El proyecto establece un concepto más global para la preparación y orientación vocacional, apoyando a los jóvenes para que primero generen algún tipo de interés en actividades y campos tecnológicos relevantes con una vocación, y al hacerlo, poder evaluar el desarrollo correspondiente de sus capacidades personales. Para también facilitar que los jóvenes desfavorecidos tengan acceso a una educación vocacional (técnica), se desarrolló el concepto de educación mediática digital, la cual incluye un proceso de aprendizaje supervisado como un portafolio específico de proyectos y orientación. Esto implica que los estudiantes actúen como mentores académicos. Se minimiza el aprendizaje basado en escribir y en el texto escrito, en beneficio de procesos de aprendizaje visuales y táctiles, así como del aprendizaje basado en medios (por ejemplo, en el campo de la robótica). Todo ello se combina con elementos del desarrollo de perspectivas vocacionales e influencias en la biografía personal. La reflexión en los procesos personales de aprendizaje se logra con la ayuda de portafolios de proyectos estéticos desarrollados de acuerdo a verdaderos procesos de diseño. Los medios digitales y los tipos de expresión visual ayudan a los jóvenes desfavorecidos a experimentar activamente sus capacidades de diseño, su creatividad y sus logros, en colaboración activa con artistas, estudiantes mentores y académicos. Al hacerlo no solo desarrollan un interés por el trabajo con medios, tecnologías actuales, acciones estéticas y modelos computacionales, sino que también reflexionan acerca de estas actividades y, en el mejor de los casos, desarrollan una perspectiva vocacional que impacta en su biografía vocacional.

2. LA EDUCACIÓN INTEGRADA EN ARTE Y TECNOLOGÍA COMO UN ENFOQUE DIDÁCTICO

El proyecto de investigación combina, avanza y evalúa la idea de educación estética-informacional integrada en medios (Reimann, 2006) con portafolios específicos de proyectos estéticos grupales, los cuales forman parte del concepto de orientación. En este enfoque, los medios digitales se usan no solamente como herramientas o recursos, sino que también se entienden como “extensiones”, siguiendo a McLuhan, y son probados por los mismos jóvenes como medios artísticos independientes dentro del significado de la pedagogía constructivista y la educación en tecnología constructora, a la cual se refiere Papert (1982, 1993 así como Kafai/Resnick, 1994) y se combinan con herramientas temáticas (por ejemplo, tecnología

²⁰ El programa que ofrece la agencia alemana de empleo, fuera del contexto escolar: que ofrece la agencia de empleo alemana, fuera del contexto la escuela

LilyPad-Arduino)²¹ y software (AMICI, DiMeB)²². Estas se ponen a prueba, se diseñan, se programan, se convierten en punto de reflexión y se presentan en contextos estético-artísticos junto con artistas, educadores y estudiantes mentores. Se seleccionaron áreas específicas de la tecnología de medios digitales. Los cinco temas de los módulos de medios incluyen los campos de robótica, mundos virtuales (juegos), iluminación, sonido y textiles inteligentes. Integran prácticas de culturas mediáticas de la juventud (tal como el *hágalo usted mismo* (DIY, por sus siglas en inglés), la piratería informática, el remix, mashup), las cuales básicamente hacen de la tecnología mediática objetos de investigación y tratan de entender más a fondo la tecnología por medio de procesos de diseño creativo “en contra del manual de instrucciones” (cf. Reimann, Fütterer, Biefang, 2010:2), que lo que sería posible a través del simple uso pasivo, o con enfoque consumista, de los medios. Muy deliberadamente, se mezclan los elementos y enfoques de la investigación y educación en medios, los de la educación estética y los de la investigación estética (Kämpf-Jansen, 2000), para que puedan ser usados por este tipo de grupos para sus procesos educativos de preparación desde una perspectiva vocacional.

El proyecto de investigación se basa en el concepto de estética integrada y educación mediática basada en ciencias de la computación (Reimann, D., 2006), tal como se desarrollan dentro de la “Teoría y Práctica de la Educación y Educación Avanzada Integrada Estética e Informacional,” *ArtDeCom*²³, probada en escuelas de educación general, evaluada y continuada en dos proyectos de seguimiento (KiMM/MediaArtLab@School). Este usa el creciente nivel de la digitación y la omnipresencia de la tecnología de medios digitales como punto de partida para el desarrollo de la investigación científica básica enfocada en el estilo interdisciplinario de la educación mediática estética-informacional. Combina dos disciplinas y formas de operar que, a primera vista, parecen ser diferentes: las tareas abiertas y el trabajo sin restricciones propio de los procesos artísticos y el cálculo y previsibilidad de los modelos computacionales. Ninguna de las dos áreas, ni la educación estética ni la informacional, está sujeta a la otra, como desafortunadamente suele ocurrir todavía en la práctica escolar. Por el contrario, ambos aspectos se promueven de manera similar para expandir formas estéticas de expresión, apoyar la comprensión y la “captación” de los medios digitales e iniciar procesos variados de diseño, estableciendo sinergias. La comprensión de los aspectos fundamentales de los modelos informacionales y los algoritmos en la caja negra del computador representa un objetivo educacional que se logra a través de la programación independiente de modelos informacionales. El computador ha demostrado ser un medio de diseño flexible y una máquina algorítmica programable en los procesos estético-artísticos. Los modelos informacionales subyacentes se hacen transparentes en este enfoque. El arte mediático contemporáneo interactivo, en tanto que campo transdisciplinar, actúa como impulsor principal y se usa didácticamente para propósitos de educación mediática, más allá de los márgenes de las disciplinas específicas, y por esa misma razón, incorporando el significado y también las propiedades táctiles de los materiales y una multitud de medios. También incluye la estética específica de medios digitales (cf. Reimann, 2009, p.3). En las evaluaciones de capacitación se probaron las interfaces expandidas, las formas de ingreso táctil, las interacciones hombre-máquina, aún extendidas en la educación computacional, cuyas limitaciones a actividades de ratón y teclado han sido trascendidas: Se programaron tecnologías sensoriales y microcomputadores móviles, por ejemplo, dentro del marco de instalaciones de arte, en sistemas robóticos interactivos. Por otro lado, los mundos 3D en internet y las identidades interactivas (Avatars) permiten el diseño y la formación estética, así como la visualización del espacio matemático y la navegación en internet. Los medios tangibles, por ejemplo, los medios equipados con sensores e interfaces táctiles, incorporan un potencial didáctico

21 LilyPad para Arduino para Textiles Inteligentes del Grupo de Investigación de MIT High-Low Tech, Leah Buechley, Líder.

22 Por ejemplo AMICI, ambiente icónico de programación desarrollado por el grupo de investigación DiMeB, liderado por Heidi Schelhowe, Bremen University.

23 2001-3, Líder, Prof. Dr. M. Herczeg, IMIS University de Lübeck, Dr. I. Höpel, CAU Kiel.

tremendo con respecto a un nuevo lugar para el aprendizaje, también fuera de las aulas, y apoyan la conexión de los medios digitales con otros medios y materiales. El computador en sus diferentes formas —como microcomputador y en el contexto de medios tangibles—, se incorpora a los espacios reales de aprendizaje (los medios del entorno), donde tiene lugar el aprendizaje, un concepto que trasciende la realidad escolar y su concepto de aula de ordenadores, centralmente organizado, con un equipamiento poco flexible (cf. Reimann, D., Winkler, T., Herczeg, M., 2004A). Con base en esto, el proyecto de investigación actual MediaArt@Edu seleccionó áreas y tecnologías curriculares que incorporan estas mismas interfaces y posibilidades (por ejemplo, textiles inteligentes, sistemas robóticos, etc.).

El enfoque de medios didácticos, con la combinación equivalente de actividades estético-artísticas y técnico-informacionales, se usa en el proyecto de investigación MediaArt@Edu como una base de procesos creativos y está conectado con trabajos de *portafolio de proyectos estéticos*, desarrollándose más a fondo.

3. TECNOLOGÍAS DE MEDIOS DIGITALES COMO ESPACIOS PARA LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

La tecnología digital combina medios estéticos y discursivos, anteriormente analógicos, en una base única, expandiendo los espacios físicos para la comunicación y la acción así como las posibilidades de expresión y los espacios de experiencia de los jóvenes que más usan esta tecnología. Los nuevos dispositivos y mundos mediáticos, tales como los SmartPhones y tabletas, Avatares virtuales, juegos robóticos y vestimentas mediáticas, usados y diseñados por ellos, constituyen nuevos espacios de experimentación con un impacto fundamental en las formas de comunicación y colaboración de la generación joven. Son algo más que herramientas de interacción, constituyen también nuevas formas de cultura. Las tecnologías digitales y sus diferentes manifestaciones (desde una interface para usuarios en una pantalla a espacios de interacción controlados por el movimiento) abren una serie de espacios totalmente nuevos para las experiencias estéticas. Esta “experimentación” debe usarse en la educación y los jóvenes deben vivirla en situaciones estéticas diferentes. Las experiencias estéticas, en general, juegan un papel importante en los procesos educativos. El punto de partida podría estar en llamar la atención hacia algo que podría crear interés sobre algún tema o una inclinación hacia algo. La experiencia estética en la vida diaria puede hacerse de manera receptiva y también de manera productiva (cf. Reimann 2013: 35). El significado de experiencia estética y su potencial carácter educativo ha sido descrito por Peez (2005:13), con referencia a Otto, Oevermann, y Dewey, como una característica general de los procesos educativos: “Un elemento clave de la educación [...] es la experiencia estética. La experiencia estética puede lograrse desde una perspectiva receptiva tanto como desde una perspectiva productiva, es decir, cuando se perciben objetos y fenómenos así como cuando se diseñan, por ejemplo, una pintura, música, poesía, o en un escenario. [...] La educación sin la experiencia estética auténtica es inconcebible e imposible. [...]” (Dewey, 1934 / 1980:11, como se cita en: Peez 2005:13). En “El arte como experiencia,” Dewey enfatiza la dimensión estética de cualquier experiencia humana, lo que significa que la fuente de la educación es estética. “La educación sin la experiencia estética auténtica es inconcebible e imposible. La experiencia estética es la base de cualquier conocimiento, especialmente de cualquier extensión y modificación de la experiencia” (Oevermann, 1996, p.15, como es citado en Peez 2005:13). Los medios digitales están sistemáticamente incluidos en el proyecto de investigación con la intención de expandir y enriquecer aquellos espacios de experiencia. La tecnología se considera sistemáticamente una experiencia (McCarthy/Wright, 2004:3) con base en las áreas curriculares relevantes de los medios digitales, en las cuales las experiencias se comprenden y captan mediante espacios de experiencia estética compleja (cf. Reimann 2011:13), llamados espacios de aprendizaje de realidad mixta (cf. Reimann 2006:61), dentro del marco de acciones iniciadas independientemente.

El proyecto de investigación está ligado con el concepto de experiencia introducido en los estudios de educación vocacional por Fischer (Fischer 1996: 128) y con la experiencia práctica que acompaña al contexto del trabajo y aprendizaje especializado mediante computadores (Fischer, 2000:99, 117). Desde esta perspectiva, los individuos son el centro de los procesos de la educación (vocacional) en tanto que sujetos que acumulan y producen experiencia.

El proyecto de investigación concibe las tecnologías digitales como espacios de experiencia, y en consecuencia pone sistemas mediáticos actualizados a disposición de los jóvenes con el fin de que los usen para acumular experiencia. Estos medios incluyen las áreas de robótica, espacios virtuales 3D, sonido, iluminación, textiles inteligentes y una forma móvil de sistemas robóticos integrados. Se planifica un ítem por módulo, en cuyos talleres los jóvenes puedan acumular experiencia, visualizarla, documentarla y reflexionar acerca de ella en diálogos con mentores, profesores, artistas y académicos que acompañen el proceso de aprendizaje. El enfoque estético-artístico escogido en el proyecto, que puede enfocarse tanto en la acción estética como en conceptos inspirados artísticamente en los procesos de diseño, es para ayudar a jóvenes a generar y desarrollar sus intereses.

Con tal propósito, las áreas de tecnologías digitales fueron integradas en el proyecto de investigación, que permite que las características específicas y los aspectos estéticos del “Medium from the Machine” (Schelhowe, 1997) programado sean utilizados como espacio para la experiencia. En el módulo de “Diseño de Robots”, los jóvenes inventan, diseñan, programan y optimizan objetos robóticos de su imaginación. Dentro del significado de “objetos evocativos” (Turkle, 2007), deben transgredir las características estéticas propias de los objetos que usan en el proyecto (LEGO® NXT), deben alimentar el pensamiento²⁴ y llevar más allá los diseños robóticos basados en la imaginación de los jóvenes y contenidos en el sistema (por ejemplo, diseño de vehículos, reptiles, modelos de robots humanoides) así como también en cuanto a los materiales empleados (por ejemplo, textiles, papeles, etc.).

4. PRÁCTICA EN PORTAFOLIOS DE PROYECTOS COMO PROCESOS ESTÉTICOS CON MEDIOS DIGITALES

Los portafolios generalmente se consideran y usan como colecciones de originales, tales como bocetos, dibujos, y otros documentos, o como combinaciones de métodos, procesos u opciones de acción. En el aprendizaje escolar, en la cultura de evaluación y diagnóstico de competencias post-Pisa, el uso de portafolios está relacionado frecuentemente con la evaluaciones de desempeño y con la documentación a largo plazo y la reflexión sobre de unidades de aprendizaje por parte de los estudiantes, enfocando más en el proceso que en el resultado de lo que se hace y aprende. En este sentido, el aspecto de auto-gestión de quien aprende juega un papel muy importante (cf. Häcker 2007: 126ff). La orientación del proceso también incluye la interacción entre profesores y estudiantes, negociada en el dialogo entre los roles sociales que participan en la educación. Como regla general, en el sector educativo los portafolios combinan los originales y las reflexiones acerca de ellos, por parte de los estudiantes, con los pasos y el proceso de diseño terminado (cf. también Schwarz 2008, p. 22).

Observando el estatus de la investigación y el desarrollo de las distintas variantes de portafolio presentes en las disciplinas fundamentales relacionadas con la educación, las artes y el diseño, tales como la educación en artes, diseño y medios, preocupadas por los procesos estéticos y los medios visuales, uno encuentra que no se buscan ni propician desarrollos específicos ni borradores de portafolios de proyectos más orientados hacia lo visual, con un enfoque en la representación y en las imágenes de las fases de los procesos

24 “Pensamos con objetos que amamos; amamos los objetos con los que pensamos.” (Turkle, 2007: 5)

estéticos de diseño. En la educación de artes, tal como en la educación en general, los portafolios han sido considerados hasta ahora, principalmente, como herramientas útiles y adecuadas para la expresión de la cultura mediática de los jóvenes (por ejemplo, por Meyer, quien en particular usó la variante del portafolio electrónico en procesos educativos en universidades (educación de profesores de arte)) y para enseñar arte a los profesores²⁵. Esta estrategia tenía menos que ver con el trabajo en portafolios, como una práctica estética independiente, que con aspectos relativos al control y auto-control del desempeño de los estudiantes, a resultas de una mayor transparencia y distribución de las diferentes herramientas (diarios de aprendizaje digital, redes sociales o plataformas de aprendizaje en escuelas), como aspectos característicos de los estilos de aprendizaje actuales dentro de lo que significa el aprendizaje auto-controlado (cf. Münte-Goussar et al., 2010: 15f). Especialmente en la evaluación de la actividad en la asignatura escolar de arte (por ejemplo, Dohnich-Gioravanti 2008:64) los portafolios se han concebido y usado como herramientas para la documentación del proceso de aprendizaje, mientras que no se han puesto en marcha, probado o usado desarrollos de portafolios independientes para evaluar el trabajo que fuera más allá del paradigma de la herramienta²⁶. En la educación artística, los enfoques utilizados actualmente, tales como las técnicas de mapeo, se usan explícitamente como método de comprensión del arte contemporáneo (para futuros profesores) (por ejemplo, Heil, 2007: 5) o para estimular el *aprendizaje investigativo*, por ejemplo en el significado de la investigación estética (Kämpf-Jansen, 2000: 19), del mapeo (Busse, 2007: 32), o el uso de técnicas gráficas (Sabisch, 2007:1). Estos conceptos educativos establecen métodos para iniciar procesos estéticos y se usan como formas generales de las didácticas para la educación artística.

Hasta el momento, no se han encontrado técnicas que estén explícitamente relacionadas con el trabajo de portafolio como una práctica estética independiente. Los portafolios en educación, cuando se usan, por ejemplo, en la escuela, generalmente tienen el carácter de herramientas de soporte, especialmente en su variante de portafolios electrónicos, que generalmente se materializa de manera poco inspiradora, de una forma más parecida a las prácticas de contabilidad que a la iniciación y la reflexión sobre los procesos creativos. Hasta ahora tampoco se han encontrado enfoques en la educación vocacional que alcancen a incluir prácticas más pronunciadamente estético-artísticas o visualmente orientadas. Elsholz, por ejemplo, estudió la forma en que los portafolios pueden contribuir a fortalecer “la competencia en diseño como parte de la biografía vocacional”²⁷, su posible uso como una “herramienta neoliberal para la adaptación a los requerimientos del mercado” (Elsholz, 2010: 1), y reflexionó sobre esto para la educación vocacional. Brater, quien en la década de los 80s, introdujo la “práctica artística” en la educación vocacional, también estudió más tarde el uso de los llamados “portafolios de competencia” (Brater et. Al. 2010: 13, 23) en el contexto muy específico de las Escuelas Waldorf, para revelar potenciales de aprendizaje, pero sin enfocarse en una práctica de portafolio estético que se concentrara en la visualidad, como es la intención del proyecto de investigación “MediaArt@Edu”. Pero Brater, Haselbach y Stefer (2010: 215) se preguntaron si los procesos de aprendizaje

25 El proyecto ePUSH, un proyecto de desarrollo de redes e integración realizado en la Universidad de Hamburgo, estaba enfocado hacia la inclusión sostenible del ICT en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la discusión y el uso de portafolios electrónicos en la Facultad IV.

26 Un ejemplo de la interpretación del portafolio como metáfora de la herramienta nos lo proporciona Dohnich-Fioravanti (en Peez, 2008: 64ff.), quien estudia el trabajo de portafolios como una herramienta para evaluar la “educación en escenario” en la disciplina escolar de artes en el séptimo grado: La unidad instructora que lidia con “estructuras” hizo uso del portafolios como método para promover la reflexión y la auto evaluación. El objetivo principal era escribir una reflexión sobre una acción estética llevada a cabo anteriormente, por medio del ejemplo del “frottage”. Las hojas de trabajo proporcionadas casi no contenían espacio para el trabajo estético, siendo la única excepción un dibujo que ilustra la técnica del frottage (op. Cit., loc. cit.: 68) con atención especial al aspecto técnico de frottage (“Marque esos materiales que dejen rastros particularmente buenos,” ibid).

27 Sobre el concepto de competencia en diseño para una biografía vocacional, tal y como se usa en educación vocacional, ver también Fischer, Martin/Ziegler, Magdalene/Gaylor, Claudia/Kohl, Matthias/Kretschmer, Susanne/Reimann, Daniela/Barkhau, Sylvia (2013): Un Marco Conceptual para Evaluar y Desarrollar la Calidad en la Educación Vocacional (en Alemán) en : Fischer, Martin (ed.): La Calidad en la Educación Vocacional. Aformaciones y Realidad (en Alemán), Bielefeld: Bertelsmann (en prensa).

pueden entenderse mejor a través del trabajo en portafolios que a través de comentarios escritos, investigaron cómo desarrollan la personalidad de los estudiantes y hasta qué punto el uso de portafolios afecta o cambia la escuela entera y su cultura de aprendizaje. El propósito del ejercicio fue principalmente hacer de la competencia algo visible y detectable.

El principal problema en el trabajo en base a portafolios de proyectos es su integración en los procesos educativos, que el trabajo de portafolios no presente a los estudiantes como simples herramientas de documentación utilizadas *ex post facto*, es decir, después de trabajar en el actual objeto mediático; esto usándolo como el artefacto de significado desarrollado de acuerdo con la imaginación de la persona, en el sentido introducido por Turkle (2007), al percibir las tecnologías computacionales como objetos evocativos, en vez de simplemente como artefactos técnicos. El diseño específico del portafolio en el proyecto BMBF “MediaArt@Edu” va mas allá de su uso como una herramienta, como un modo de apoyar el aprendizaje auto-controlado, considerándolo no solamente como un concepto de la imaginación, la representación, la visualización, la documentación y la reflexión de ideas de proyecto y contenidos del aprendizaje guiados por procesos estéticos. Por el contrario, se considera el trabajo de portafolio, acompañado por fases educativas, como un proceso estético orientado hacia, o basado en, procesos de diseño, y utilizado en el desarrollo de prototipos mediáticos, tales como los prototipos robóticos. Esto elimina la monotonía de llenar los documentos del portafolio, enfatizando, por el contrario, las experiencias prácticas, cuyas condiciones liminares son investigadas e identificadas en el proyecto. El aprendizaje basado en la palabra, por ejemplo las explicaciones guiadas principalmente por expresiones de tipo teórico científico y lingüístico, queda reducido en beneficio de los procesos visuales y táctiles de aprendizaje, suplementados por portafolios estéticos que den cuenta de los proyectos. Además de las posibilidades para la representación visual y mediática, también incluyen la posibilidad de hacer las cosas más visibles para los usuarios más jóvenes – personas que buscan una educación para prepararse para una vocación, quienes, de cierta forma, se verán motivados mediáticamente y visualmente para estudiar una variedad de temas mediáticos y examinar sus competencias personales.²⁸

El proyecto de investigación MediaArt@Edu se basa en trabajos preparativos ensayados en las universidades, dentro del marco de la variante de portafolio como “Libro de Investigación Estética” (Reimann, 2007) y las variantes de portafolio como “Libro de Investigación Artística” (Reimann, Biazus, 2008:531). Estas variantes tienen su origen en una idea de educación estética impulsada por la investigación, (“la práctica artística como investigación,” Sullivan, 1951: 4ff) usando el concepto de investigación estética en la educación artística como un *leit motiv* (Kämpf-Jansen, 2000:19) el cual, hasta el momento, ha sido empleado principalmente como método de capacitación de profesores de arte, con el fin de combinarlo con un enfoque sobre constelaciones de proyectos más estéticas, que involucren a la investigación visual o artística (por ejemplo proyectos artísticos en el espacio virtual, cf. Reimann, Biazus, 2008:531). El enfoque escogido combina procesos y estrategias que consideran a los estudiantes como personas que realizan investigaciones estético-artísticas, y las ponen en la perspectiva de adquirir experiencias estéticas. Además, los estudios basados en educación de diseño (aprendizaje por medio de diseño de juegos) y los asociados “cuadernos de diseñador” de Kafai (1994:57 ff.), que se basan en la tradición de la pedagogía constructivista y la educación tecnológica constructora introducida por Papert, se usaron para propósitos de desarrollo en el proyecto y se consideraron en la luz de los objetivos del proyecto. Los portafolios de proyectos, finalmente, sirven para apoyar a los jóvenes en la fase de orientación y preparación vocacional y les ofrecen no solamente habilidades de diseño fundamentales, sino también competencias en el manejo creativo de los medios digitales independientes, y que, en definitiva, trascienden cualquier vocación. Estas competencias incorporan

²⁸ Esto no significa que el lenguaje no juega ningún papel en el proyecto. El lenguaje se usa de forma diferente, por ejemplo, de forma diferenciada y suplementaria, en el libro de proyectos de MediaArt@Edu.

las bases técnicas, computacionales e informacionales, tales como la de la programación y la modelización, así como el desarrollo de sistemas interactivos con sus componentes eléctricos, y todos aquellos diseñados para que el estudiante descubra su perfil de competencia personal a través de estos procesos de diseño.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN

MediaArt @ Edu es un proyecto de investigación y desarrollo que une una variedad de metodologías de investigación en 5 módulos de actualidad relacionados con los multimedia, como la robótica, juegos informáticos/mundos virtuales, instalaciones de luz, sonido, así como de tejidos inteligentes (que pueden vestirse). Todos fueron seleccionados a partir de la variedad que ofrece el campo curricular de los sistemas de tecnologías digitales multimedia, que propician y practican diferentes actividades y habilidades. Las herramientas de hardware y software se identificaron de acuerdo a:

- Su posibilidad de vincularse con el espacio real,
- proporcionar un entorno de programación / construcción basado en una interfaz icónica de arrastrar y soltar interfaz, para permitir la programación creativa y hacer transparente la oportunidad de controlar el ordenador e iniciar formas híbridas de práctica interactiva con formas de arte multimedia.
- si es posible, soluciones de bajo costo / herramientas de código abierto.

El enfoque didáctico subyacente integraba artes, diseño y ciencias de la computación (Reimann, 2006, Reimann et al 2003, 2004, 2005), en base a conceptos de educación artística, pedagogía constructivista y educación tecnológica constructora introducida por Papert. Más que enseñar habilidades aplicadas a la computación, el enfoque del proyecto se dirige hacia los procesos estéticos en contextos de arte, los cuales se basan en el apoyo de una percepción diferenciada, un uso y reflexión de las computadoras y de su valor añadido específico como medios interactivos. El proyecto vincula estrategias estéticas, contextos artísticos y obras de arte interactivas del Museo ZKM con el uso creativo de la tecnología y todo ello aplicado a la preparación profesional. Además del desarrollo de los portafolios, el nuevo desarrollo metodológico vinculado a los temas, las preguntas de investigación se refieren a las siguientes áreas:

- 1. Diseño del portafolio:** El desarrollo formativo (en curso a lo largo de la duración del proyecto) del portafolio MediaArt @ Edu en respuesta a las necesidades surgidas a lo largo del desarrollo de los módulos sobre medios y su aplicación / test en la preparación profesional. Su objetivo es centrarse en la visualización de los procesos con el fin de hacer transparentes las actividades y habilidades para la especificidad del tipo de grupo participante.
- 2. Práctica del portafolio:** que examina la aplicación el portafolio y el uso que de él hacen los participantes.
- 3. La tutoría** de la práctica del portafolio por los estudiantes universitarios (el resultado es una línea compendio / guía de buena práctica de la tutoría del portafolio)

La evaluación de las actividades y habilidades a lo largo de los procesos de diseño está a cargo de los estudiantes mentores, de acuerdo con la **encuesta de observación**. Aquellos están siendo observados por los mentores acompañantes de los estudiantes, quienes examinan los procesos y levantan acta sobre la base de la encuesta de observación.

Los talleres son observados y grabados en vídeo por los investigadores acompañantes y los estudiantes. Los talleres de 3 días vienen seguidos de un **taller de reflexión conjunta**, así como de una **sesión de retroalimentación** con los estudiantes con el fin de recoger las opiniones de los participantes, así como de los estudiantes, en relación con las siguientes preguntas y áreas de investigación:

- ¿Cómo fue percibido el taller global por los participantes y los estudiantes?
- ¿Cómo se percibe la práctica del portafolio?
- ¿Cuáles son percibidos los logros de aprendizaje?
- Aplicación futura de las lecciones aprendidas por los participantes (hacia futuras aplicaciones profesionales)
- ¿Cómo fue percibida la tutoría del trabajo en el portafolio?

Además se examinaba el tema del **aprendizaje en contextos de proyecto**: ¿Cómo inició el revisor el trabajo del proyecto y de la tarea?

Los datos fueron recogidos a través de una encuesta sobre la experiencia multimedia de los participantes, a través de los cuatro talleres de 3 días (objetos y artefactos de comunicación, así como los portafolios de cada alumno)

- examen del portafolio (llevado a cabo por los mentores)
- Sesiones de retroalimentación
- Las grabaciones de vídeo de las clases, las exposiciones y las sesiones de retroalimentación
- Taller de observación

6. ESCENARIO DE TALLER, ENFOQUE DIDÁCTICO Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

En el módulo de robótica, se les pidió a los estudiantes que desarrollasen en equipo robots (de servicio) durante los 3 días de duración del taller tutorizado por estudiantes universitarios. Parte del enfoque artístico era, primero, no solo abordar la tarea de la programación y de los modelos computacionales responsables de la interactividad de los trabajos de arte mediático exhibidos, sino también hacer que los estudiantes *experimentaran* la interactividad a través de los trabajos artísticos. Por tanto, se les pidió que estudiaran los tra-

bajos artísticos en detalle siguiendo la pregunta de qué ocurre después de entrar en el trabajo artístico seleccionado y se desarrolla la instrucción subyacente básica, es decir, el programa, o en otras palabras, el algoritmo que configura el trabajo artístico. Para presentar los resultados a los grupos de trabajo, se realizó la visualización de la instrucción (el programa) delante del trabajo artístico en el museo.

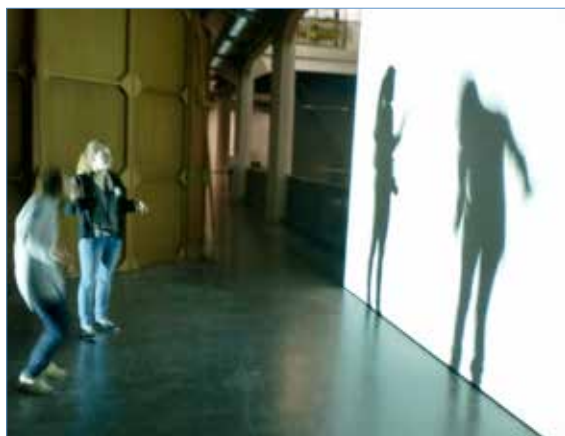


Fig 1. Los participantes explorando la pieza "Burbujas"²⁹

²⁹ El arte interactivo por Wolfgang Muench / Kiyoshi Furukawa es un concepto de acción y música para ser explorado por el espectador: „La instalación multiusuario ‚burbujas‘ permite a los participantes interactuar con la simulación en tiempo real de las burbujas flotantes. Introduciendo el haz de luz del proyector de datos, el participante lanza una sombra sobre la pantalla de proyección. El área sombreada de la pantalla es capturada por un sistema de entrada de vídeo y cada burbuja es capaz de reconocer de forma independiente el tacto de las sombras y su dirección. Definidas como objetos autónomos, el comportamiento de las burbujas y su respuesta a cualquier interacción del usuario sigue un conjunto de leyes físicas simuladas. Tanto el estado general del sistema como la interacción compleja de las sombras con las burbujas crean estructuras musicales no lineales, que se generan en tiempo real utilizando una interfaz MIDI y un sintetizador midi“. Sitio web de ZKM: <http://on1.zkm.de/zkm/e/projekte/KAMUNA/bubbles> [recuperado el 17.12.2013].



Fig. 2: Visualizando comportamientos en trabajos de arte interactivos

Después de una fase en que se introdujo el hardware LEGO Mindstorm NXT y el software “drag and drop” basado en iconos, se les pidió a los participantes que desarrollaran sus propios robots. En cuanto a las actividades, los equipos desarrollaron, construyeron, desarmaron y reconstruyeron, programaron, probaron y reprogramaron y presentaron los robots de acuerdo a

comportamientos deseados. Los ejercicios prácticos asignados por los evaluadores, por ejemplo, decirle al robot que escribiera texto (tal como el logo “///ZKM”), tenían la intención de ayudarles a familiarizarse con modelizar comportamientos específicos y poder desarrollar así más adelante los programas. Para cumplir con las tareas asignadas, los equipos tenían que re-escribir el código constantemente para optimizarlo, lo cual implicaba solucionar problemas en una forma muy comprensible, concreta y demostrativa. Aunque el proceso de optimizar el comportamiento de robots fue la actividad más fascinante para los equipos, no se esperaban la solución de problemas como una habilidad en sí adquirida en el contexto, y la mayoría de los estudiantes mentores tampoco estaban al tanto de esto. El portafolio fue diseñado para hacer de estas actividades algo más visible para ellos.

Para capacitar en competencia multimedia, de acuerdo a un concepto de tecnología, adquirido mediante el trabajo activo en diseño, los jóvenes deben poder no solo imitar algunos modelos (que pueden ser adquiridos fácilmente usando los modelos dados y que vienen con el software, tal como LEGO Mindstorms NXT y sus estéticas explícitas, y a través de instrucciones de operación explícitas). Es preciso también reconocer las acciones que experimentan y reflexionar sobre ellas de forma que se pueda desarrollar un conocimiento acerca de los diseños técnico-mecánicos y de los modelos computacionales en un contexto, y que esto se vuelva visible para los jóvenes. Muchos de los participantes en los programas de formación previa al empleo tienen dificultades para reflexionar sobre sus acciones y traducirlas a conocimiento teórico. Muchas veces no tienen aún la habilidad de planificar los pasos significativos de su trabajo o los procedimientos, y necesitan apoyo en esos pasos. Esta reflexión sobre el diseño y los procesos de diseño no solo está provocada por el *portafolio de proyectos estéticos*, sino que, inversamente, estructura el proceso o sirve como parte del propio trabajo mediático estético y ha de ser estructurado conforme avanzan los pasos del trabajo. De esta forma, se convierte en una “causa del joven”, previniendo que los portafolios de proyectos se consideren como un trabajo extra, obligatorio y oneroso, para ser realizado después de terminar los trabajos diarios de los proyectos (por ejemplo en un robot prototipo individual), y se llenen de manera superficial.



Fig. 3, 4: Creación cooperativa de prototipos de un robot de seguridad

El portafolio de proyectos de MediaArt@Edu puede utilizarse como herramienta para documentar procesos de resultados de trabajos visuales, pero no se entiende ni se enseña como una simple herramienta, como frecuentemente ocurre en el contexto de la educación.

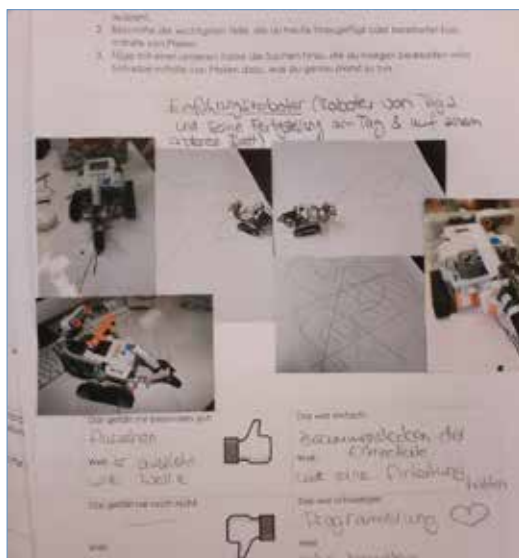


Fig. 5: Portafolio de proyecto estético de un robot de seguridad. Fig. 6: Ejemplo de portafolio. Fig. 7: Probando prototipos de robots para dibujar. Fig. 8: El robot dibujante en acción

Para desarrollar un portafolio de proyectos estéticos “MediaArt@Edu”, orientado hacia el diseño y los procesos de aprendizaje, se hizo derivar la necesidad de tal portafolio de las actividades específicas de los jóvenes en las diferentes fases de trabajo en el desarrollo colaborativo de prototipos. Estas incluyen

1. Desarrollo de ideas y conceptos: Esto incluye lluvias de ideas, imaginación, borradores de ideas, borradores de diseños, dibujos técnicos, modelación para la implementación/traducción de una idea de proyecto en un sistema interactivo (relaciones de forma si-entonces). El módulo de robótica mediática está principalmente enfocado en desarrollar invenciones personales y objetos imaginativos interactivos.

2. Uso de medios:

- Tecnología de medios, hardware: Desarrollo de sistemas basados en sensores y activadores, interacción entre hardware y software (cableado).
- Programación: Software (desarrollo, pruebas y transferencia de un modelo a AMICI).

3. Diseño de medios (diseño / apariencia, uso de materiales, prototipos colaborativos y/o trabajo individual de proyecto).

4. Reflexión sobre los medios (reflexión acerca del uso personal del medio en el portafolio de proyectos, evaluación de las fases del trabajo en el proyecto (investigando el acceso personal a la tecnología) y

5. Capacidades independientes de la vocación y que trascienden las vocaciones, tales como competencias metodológicas, sociales e individuales entrenadas particularmente a través del desarrollo colaborativo de prototipos y su revisión continua para optimización en los grupos de trabajo compuestos por estudiantes y jóvenes.

CONCLUSIONES Y LECCIONES APRENDIDAS: PRÁCTICA DEL PORTAFOLIO COMO UNA CULTURA VIVIDA DE APRENDIZAJE

Los primeros resultados de la aproximación cualitativa han mostrado que los procesos de aprendizaje se caracterizan por una gran variedad de actividades relacionadas con el desarrollo de los objetos multimedia que los participantes desarrollan colaborativamente. Los jóvenes conceptualizan, gestionan el tiempo, experimentaron el trabajo en equipo y las presentaciones en el contexto del museo. Se familiarizaron con hardware y software mediante la experimentación y crearon objetos físicos, artefactos significativos y modelos, como bocetos, dibujos y prototipos. El análisis en curso ha puesto de manifiesto la percepción positiva de los talleres en lo relativo a su desarrollo concreto, el control y la manipulación de los prototipos, impulsados tanto por la fascinación por la tecnología como por el contexto del proyecto abierto que generó una atmósfera creativa, de tarea abierta, poco habitual para los participantes de los programas de preparación profesional. Sin embargo, en contraste, el desarrollo de los portafolios fue percibido como un trabajo extra y un motivo de interrupción del proceso de creación de prototipos.

Se nos ocurrió que existía una combinación de diferentes razones para esta percepción. En primer lugar, como ya se ha dicho, la tecnología en sí es fascinante para los alumnos. La última y no menos importante, el portafolio fue tratado más como una tarea adicional, pero secundaria, tanto por los supervisores como por los participantes. Resultó que fueron los estudiantes quienes recordaban a los miembros del grupo que debían hacer frente a las tareas del portafolios también. Al concluir la retroalimentación de los actores sociales involucrados, vemos que en la experiencia falta utilizar el portafolios no como un instrumento, sino como una práctica común al desarrollo del proyecto, aunque así no se enseñe en la escuela ni en la preparación o pre-entrenamiento vocacional. La cultura de usar portafolios en la educación para visualizar, documentar, reflexionar y seguir el propio aprendizaje no es una práctica vivida en las escuelas públicas de Alemania, solo algunas escuelas privadas, como las Escuelas Montessori o Waldorf, integran tales actividades como una herramienta general en sus currículos. Por tanto, introducir el trabajo en portafolios como un concepto razonable para realizarse en 3 días de talleres prácticos es un gran desafío para los participantes, profesores y mentores. Esto se debe a que el trabajo creativo en proyectos de portafolio no puede ser “dirigido” como una tarea obligatoria, y no debe ser experimentado por los jóvenes como si fuera una tarea onerosa, distraendo del trabajo en construcción de robots, mucho menos como un ejercicio obligatorio y oneroso para ser descuidado o manejado con desprecio y de forma superficial.

Por lo tanto, el portafolio de proyectos MediaArt@Edu está en proceso y será desarrollado más a fondo adaptándose a los resultados y requerimientos identificados en el proceso. Como respuesta a la constatación de que la mayoría de los participantes percibían la realización del portafolio como un proceso que competía por su tiempo disponible para continuar trabajando, según su preferencia, con los propios arte-

factos (robots), el portafolio fue diseñado como un afiche, similar a un tablero en blanco, que además se convertía en un objeto adicional en la exhibición final, que acompañaba los trabajos de arte mediática. Su propósito es hacer que los participantes se den cuenta de sus crecientes capacidades y habilidades en el manejo de tecnologías digitales, y hacer de éstas algo visible y comprensible también para otros participantes, tales como los mentores o futuros empleadores.

El propósito del proyecto de investigación, además de desarrollar un portafolio de proyectos orientado hacia los procesos de diseño, combinando procesos estéticos de diseño conceptual, esbozando, inventando, combinando y revisando, es la identificación de las condiciones de marco necesarias para promover una cultura de portafolio vivido. De esta forma se elaboraron las estructuras potenciales que apoyan la integración del trabajo de portafolio en los procesos de aprendizaje enfocados en proyectos.

REFERENCIAS

- Brater, M., Haselbach, D., Stefer, A. (2009):** *Kompetenzen sichtbar machen*. Zum Einsatz von Kompetenzportfolios, München: Peter Lang
- Buechley, L., Eisenberg, M., Elumeze, N.:** *Towards a Curriculum for Electronic Textiles in the High School Classroom*. URL: http://web.media.mit.edu/~leah/publications/buechley_ITiCSE_07.pdf [15.11.2012]
- Dohnicht-Fioravanti, I.:** *Einführung in die Portfolio-Methode*. In **Peez, G. (Hg.) (2008):** *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett, S. 64-69
- Elsholz, U. (2010):** *Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz*. In: bwp@. Ausgabe Nr. 18, Juni 2010 (Individuelle Bildungsgänge im Berufsbildungssystem). http://www.bwpat.de/ausgabe18/elsholz_bwpat18.pdf [1.2.2013].
- Fischer, Martin/Ziegler, Magdalene/Gaylor, Claudia/Kohl, Matthias/Kretschmer, Susanne/Reimann, Daniela/Barkhau, Sylvia (2013):** *Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität*. In: Fischer, Martin (Hg.): *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit*. Bielefeld: Bertelsmann (im Erscheinen).
- Fischer, M. (2000):** *Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozeßwissen*, Opladen
- Häcker, T. H. (2007):** *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen*. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler.
- Heil, C. (2007):** *Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst*. Reflexionsräume und Handlungsfelder zur Erfindung und Erforschung von Vermittlungssituationen. München.
- Kafai, Y. (1995):** *Minds in Play*. Computer Game Design as a Context for Children's Learning. Hillsdale, US, Hove, U.K.
- Kafai, Y., Resnick, M.: (ed., 1994)** *Constructivism in practice*. Designing, thinking and learning in a digital world.
- Kämpf-Jansen (2000):** *Ästhetische Forschung*. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft, Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Köln: Salon Verlag
- Münste-Goussar, Stefan/Mayrberger, Kerstin/ Meyer, Torsten/Schwalbe. In: Meier, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stefan/Schwalbe, C. (Hg., 2010):** *Kontrolle und Selbstkontrolle: ZurAmbivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Papert, S. (1993):** *The Children's machine*. Re-thinking school in the age of the computer, New York (BasicBooks/ HarperCollinsPublishers)
- Papert, S. (1982)** *Gedankenblitze*. Reinbek b. Hamburg
- Reimann, D./ Burkhart, M./ Wüst, A. (2013):** *Künstlerisch -technische Medienbildung –Ästhetische Zugänge zu digitalen Technologien mit Projektportfolios in der außerschulischen Berufsvorbereitung*. In: bwp@ Spezial 6 –Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 13, hrsg. v. BUETHER, A./ HEINEN, U., 1-13. http://www.bwpat.de/ht2013/ft13/reimann_etal_ft13-ht2013.pdf
- Reimann, D./ Burkhart, M./ Wüst, A. (2014):** *Künstlerisch-technische Medienbildung zur Förderung digitaler Medienkompetenz von Jugendlichen: Theoretische Grundlage und didaktische Position eines Forschungsprojekts*, in: *Dichtung Digital*, Journal für Kunst und Kultur Digitaler Medien, Online-Text, im Erscheinen 2014
- Reimann, D. (2013):** *Ästhetik der Qualitätssicherung. Zur Bedeutung der ästhetischen Wahrnehmung für die Förderung von Prozessqualität in der Ausbildung*. In: Zeitschrift Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Heft 139, Feb., 2013, 67. Jahrgang, S. 34-36
- Reimann, D., Fischer, M. (2012):** *Künstlerisch-technische Medienbildung in Berufsvorbereitung und Berufsorientierung: Neue Ansätze zur Förderung digitaler Medienkompetenz von Jugendlichen*, Projektantrag, Bonn: DLR
- Reimann, D. (2009):** *Ästhetisch-informatische Medienbildung in Mixed-Reality-Lernräumen, ein Angebot Didaktisches Forum Kunst des SCHROEDEL-Verlages.*, http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2009-02-reimann.pdf [03.3.2013]
- Reimann, D. (2006):** *Ästhetisch-informatische Medienbildung mit Kindern und Jugendlichen*. Grundlagen, Szenarien, Empfehlungen für Gestaltungsprozesse in Mixed Reality-Lernräumen. Oberhausen: Athena
- Reimann, Werner Fütterer, Sebastian Biefang: Hacking Media Education by Developing Interactive DIY-Whiteboards (mis)using Wiimote, in: ARTECH Conference Proceedings 2010, The 5th International Conference of Di-**

igital Arts “Envisioning Digital Spaces”, 21, 22 & 23 April, 2010, Guimaraes, Portugal, p. 72-77. http://www.artech-international.com/artech2010/Artech_Proceedings_ISBN_9789899616318.pdf [22.11.2012]

Reimann, D./ Biazus, M. C. (2008): *Augmented virtual 3D-Community spaces as an intercultural interface for higher media art education*. In: Koschke, R./Ottheim,H./ Rödiger, K.-H./ Ronthaler, M. (Hrsg.): Informatik 2007, Informatik trifft Logistik, Beiträge der 37. Jahrestagung der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI), 24.-28.9.2007 in Bremen, Bd.1. Bonn, 528-534.

Reimann, D.; Winkler, T.; Herczeg, M.; Höpel, I. (2003): *Exploring the Computer as a Shapeable Medium by Designing Artefacts for Mixed Reality Environments in Interdisciplinary Education Processes*, in: Proceedings of the ED-MEDIA, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003, Honolulu, Hawaii 2003, p. 915-923

Sabisch, A. (2007): *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden Ästhetischer Erfahrung im Tagebuch*. Bielefeld.

Schwarz, J./ Volkwein, K./ Winter, F. (Hrsg.) (2008): *Portfolio im Unterricht*. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio. Seelze-Velber.

Sullivan, G. (2005): *Art practice as research. Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, London, New Delhi

Schelhowe, H. (2007): *Das Medium aus der Maschine: Zur Metamorphose des Computers*, Frankfurt

Turkle, S. (ed., 2007): *Evocative objects. Things we think with*. Cambridge, Ma: The MIT Press.

ALFRED PORRES

GRUPO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PECA (PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL)

IES Els Alfacs (España)

9 NUBES

NUEVE ANOTACIONES FLOTANTES EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN CON JÓVENES COMO PRODUCTORES DE CULTURA VISUAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

1. BUSCANDO LEONES EN LAS NUBES

*De colinas y vientos
de cosas que se denominan para entrar
como árboles o nubes en el mundo.*

Julio Cortázar

A menudo, cuando escribo, las líneas de mi texto me recuerdan las púas de un rastrillo con el que voy cribando la experiencia. El trazo que dejan sobre la página en blanco es, como los surcos del rastrillo, siempre demasiado fino para abarcarlo todo. Quizá por eso suelo escribir con un espaciado sencillo, aunque en el fondo sepa que lo que se escurre entre mis líneas nada tiene que ver con la distancia que las separa. Si pudiera, configuraría mi procesador de textos con una tipografía húmeda, que empapara y manchara la página a cada palabra hasta que las líneas se tocaran. Esa imagen de contornos borrosos y renglones desdibujados empezaría a parecerse a lo que experimento al escribir.

No sé porqué casi siempre empiezo mis textos escribiendo sobre cómo escribo. Diría que forma parte de mi manera de entrar en el texto, de lidiar con esa desazón que me acompaña mientras busco el hilo por el que empezar a desenmarañar la madeja de lo vivido. Esperar agazapado, rodearlo, contemplarlo antes de comprenderlo. Demorar ese momento, que siempre conlleva una pérdida, en el que lo oscuro pasará a ser inteligible.

Antes de escribir líneas siempre escribo nubes. Es una costumbre que adquirí en el trabajo de campo de mi investigación de tesis doctoral. Como profesor de secundaria que escribía e investigaba sobre y desde su propia práctica docente, necesitaba desarrollar estrategias de escritura que me permitieran tomar notas rápidas en clase sin abandonar mi tarea de profesor. Escribir unas pocas palabras clave conectadas mediante signos y flechas era una forma de dejar una senda de guijarros que me permitieran, al final del día, desandar lo vivido para escribir y reflexionar sobre ello. Con el tiempo, las posibilidades de esa forma no lineal de escritura se fueron ampliando. Según Gilles Deleuze y Félix Guattari (1993: 28), los conceptos son centros de vibraciones, cada uno en sí mismo y los unos en relación con los otros. Por esta razón todo resuena, en vez

de sucederse o corresponderse. Para mí, escribir nubes antes de escribir líneas, es una forma de suspender y expandir ese momento en que todo resuena, antes de que todo empiece a sucederse y a corresponderse.

¿Por qué nubes? Podría decir simplemente que, antes de abordar la escritura de un texto, planteo lo que voy a escribir en un mapa conceptual. Si lo dijera, seguramente lo que hago se convertiría en eso. Por esta razón prefiero decir que escribo nubes y por eso mismo dibujo nubes en lugar de círculos, flechas y diagramas. Las nubes, con su apariencia sólida y su naturaleza gaseosa, mantienen siempre en vilo la posibilidad de ser otra cosa, de adoptar otra forma, de estirarse, de expandirse, de fusionarse, de multiplicarse y dividirse, de desvanecerse. Las nubes son efímeras, porosas y vulnerables. Suspendidas en las nubes, todas las rutas posibles (e imposibles) permanecen disponibles.

Según Rosi Braidotti (2000: 47), la escritura tiene que ver con desarticular la naturaleza sedentaria de las palabras, desestabilizar las significaciones del sentido común, deconstruir las formas establecidas de la conciencia. Por eso, pese a la distinción que suele hacerse, en círculos académicos, entre los métodos de investigación y las maneras de representar o de dar cuenta de lo investigado “en la investigación basada en las artes, por ejemplo, se distingue entre *Arts-Based Research* y *Arts-Informed Research* (de Mello, 2007: 214)”, para mí la escritura de la experiencia siempre es una forma de indagación. Lo que el relato produce no estaba *ahí* antes. Hasta tal punto es fruto de nuestro tira y afloja con lo vivido que, en ocasiones, uno no sabe a ciencia cierta si el significado precede o va a remolque de lo narrado. Escribir, desde esta perspectiva, es un proceso de construcción de sentido que puede ser usado para ofrecer una interpretación compleja de lo vivido que trascienda lo sucedido.

En las nubes buscamos (más que encontramos) leones solitarios, manadas de búfalos desbocados, locomotoras, barcos pirata, peces espada, corazones, plantas carnívoras y tijeras de algodón. Buscamos y, al buscar, inventamos. La imagen que vemos no es más que una construcción cultural que siempre se produce en la intersección entre la forma cambiante de la nube y nuestro propio imaginario visual. Dicho de otro modo, la experiencia de los sujetos está condicionada por una doble ontología de complejidad: la complejidad de los objetos de investigación y su ser-en-el-mundo y la compleja naturaleza social de la subjetividad humana (Kincheloe y Berry, 2004: 47). Por consiguiente, en una investigación narrativa, el relato de la experiencia es siempre una conversación cultural entre el mundo social que investigamos y la propia subjetividad social y políticamente construida del acto de investigar.

Margarete Sandelowski (1994: 61) lo expresa de forma taxativa: “Cuando me hables sobre mi investigación, no me preguntes qué encontré; no encontré nada. Pregúntame qué inventé, qué inventé a partir de mis datos y sobre la base de ellos”. Este posicionamiento tan intensamente constructorista, subvierte, de una vez por todas, la idea de que toda investigación rigurosa refleja una realidad objetiva. Esto se debe, fundamentalmente, a que los hechos nunca hablan por sí mismos (Eisner, 1998: 57) sino solo a través de ciertas rutas disponibles y contingentes. Como las nubes, su apariencia sólida no debe enmascarar la naturaleza gaseosa y volátil del significado producido. El conocimiento es una construcción marcada cultural y socialmente. Por tanto, aunque el relato de la experiencia ilumina e informa el mundo social en el que se inscribe, nunca puede ser considerado como una representación mimética ni completa del mismo, sino únicamente como uno de tantos recorridos posibles. Quizá por eso, siempre dejo que mis cavilaciones sobre cómo escribo me acompañen a lo largo de todo el proceso de escritura y ocupen un espacio en el redactado final. Con ello persigo dejar visibles las costuras del texto, revelar su condición de artificio, su condición de arte y de ficción.

Robert Bullough y Stefinee Pinnegar (2001: 16-18) sostienen que la investigación narrativa tiene mucho en común con la ficción. Como en la ficción, lo relevante no es la historia sino el argumento. Una historia

es una serie de acontecimientos registrados en su orden cronológico, mientras que un argumento es una serie de acontecimientos deliberadamente arreglados para que revelen su dramática, temática y emocional importancia. Esto no significa que, como advierte Joe L. Kincheloe (2004: 20), debamos confundir lo *ficcional* con lo *irreal*. “No estoy admitiendo contar mentiras”, insiste Margarete Sandelowski (1994: 61). “He dicho la verdad. La prueba de esto para ti está en las cosas que hice: en cómo las percibe tu mente, si satisfacen tu sentido del estilo y la destreza, si las crees y si apelan a tu corazón”.

El propósito de una investigación que se aborda desde este enfoque no es decir la Verdad sobre el mundo sino hablar sobre el mismo con efectividad. Esta es una lección que nos brindó el pragmatismo y que viene a nuestro encuentro para superar, de una vez por todas, las disputas entre epistemologías realistas y relativistas. El mundo es demasiado complejo o nosotros somos demasiado simples, o ambas cosas a la vez, como para obcecarnos en perseguir la Verdad a través de rutas prefijadas que debamos seguir sin la menor vacilación, concluye Cleo H. Cherryholmes (1999: 14). El pragmatismo pone el énfasis sobre “el uso” de las cosas. ¿Cuáles son sus efectos? ¿Para qué sirven? ¿Qué operaciones permiten? ¿Qué consecuencias producen? Las cosas no son sino el conjunto de sus usos y el universo de sus efectos. Y esto vale también para las palabras, para las creencias y para los valores (Ibáñez, 2001: 142). Tomar conciencia de ello implica comprometerse con una forma de construccionismo orgánico “que Joe L. Kincheloe denominó *bricolage*” que conecta lo investigado con los múltiples contextos en los que está insertado (incluido el del propio sujeto investigador), vincula la construcción de significado con la experiencia humana y tiende puentes entre todas las formas de comprensión que moviliza y la acción informada (Kincheloe, 2004: 83). La validez del proceso de indagación se halla relacionada con encontrarle sentido a una situación “aunque, desde una perspectiva construccionista, “encontrar” nunca signifique descubrir sino construir.

Anotación #1: Investigar es una actividad productiva, no reproductiva.

2. SÓLIDO/LÍQUIDO/GASEOSO

*No podràs agafar
ni amb les mans ni a grapats
l'aigua del temps que vius:
als dits et quedarà
un lleu tel d'humitat.*

Raimon

Durante los años que dediqué a la escritura de mi investigación de tesis doctoral, mi vinculación al programa de doctorado *Artes visuales y educación: un enfoque construccionista* de la Universidad de Barcelona me brindó la oportunidad de colaborar con el grupo de investigación consolidado “Esbrina. Subjectivitats i entorns educatius contemporanis” (2009SGR 0503). La proximidad del posicionamiento del grupo con el que estaba definiendo en mi propia investigación de tesis doctoral fue de una ayuda inestimable y me permitió aprender de compañeras y compañeros más experimentados que yo en investigación educativa.

Esbrina es un grupo transdisciplinar, integrado por doctores y licenciados en Pedagogía, Psicología, Antropología, Sociología, Filosofía, Informática, Bellas Artes e Historia del Arte que llevan a cabo su tarea profesional en diferentes departamentos de Didáctica de las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Vic y Wisconsin-Milwaukee. El programa de investigación del grupo se fundamenta en una constatación: es imposible desplegar propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades educativas actuales sin

prestar atención a las relaciones que los sujetos entablan con las subjetividades producidas en un mundo complejo, cambiante y profundamente mediado por las tecnologías digitales. Las líneas de investigación que se mantienen abiertas versan sobre los aspectos institucionales, organizativos y simbólicos de los entornos educativos en contextos de cambio y complejidad, sobre las subjetividades emergentes, los lenguajes y los sistemas de inclusión y exclusión en las sociedades contemporáneas y sobre la cultura visual y las tecnologías del aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

Los proyectos de investigación en los que he colaborado a lo largo de estos últimos años pertenecen a una de estas líneas de investigación, la denominada “Prácticas y experiencias de subjetividad en las sociedades contemporáneas”, y sitúan su ámbito de intervención en la Educación Secundaria. El precedente más inmediato de dichos proyectos es una investigación titulada *El papel de la Escuela Primaria en la construcción de la subjetividad* (BSO2003-06157) (2003-2006). De ahí surgió la necesidad de explorar las relaciones de los jóvenes con el saber, que fue el leitmóvil de las siguientes investigaciones en las que participé: *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió* (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. 2006ARIE10044) (2007-2008); *Repensar el èxit i el fracàs escolar de la Educació Secundària des de la relació de los joves con el saber* (Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287) (2008-2011); *Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes* (Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2011-24122) (2012-2014).

A vista de pájaro, en *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió* nos preguntamos cómo se relacionaban con el saber los jóvenes que no cumplían con las expectativas de la Escuela. A través de los relatos biográficos de diez jóvenes que habían abandonado la educación secundaria sin haber llegado a culminar el propósito de su escolarización, intentamos desplegar una nueva narrativa sobre el sentido de las experiencias de exclusión vividas por esos jóvenes en sus respectivos institutos. Una narrativa que no se escribiera únicamente desde los habituales discursos de éxito y fracaso académico o en relación a la adquisición de determinadas capacidades o competencias, sino que diera cuenta de forma compleja del desencuentro entre esos jóvenes y la institución escolar que debía acogerlos. Al considerar el fracaso escolar, no como una carencia de los jóvenes, sino como un desencuentro entre los saberes que la escolarización les ofrecía y los intereses y saberes que configuraban sus propias experiencias de subjetividad (Charlot, 2000), el éxito o el fracaso dejó de dirimirse exclusivamente en términos de rendimiento académico. Por eso, en *Repensar el èxit i el fracàs escolar de la Educació Secundària des de la relació de los joves con el saber*, invitamos a dieciocho jóvenes cuyo paso por la secundaria había sido dispar. Dialogar con unos y otros —chicos y chicas que habían culminado sus estudios con éxito o los habían abandonado sin finalizarlos— nos proporcionó una perspectiva desde la que el fracaso escolar se revelaba como el fracaso de un proyecto educativo incapaz de reconocer a los sujetos que atendía. Desde este punto de partida, *IN/OUT* (que es como denominamos de forma abreviada a la investigación *Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes*) ahonda en la comprensión de la distancia que separa lo que la Escuela considera qué es saber y aprender de cómo los jóvenes viven y aprenden en sus propias comunidades de intercambio y a través de los denominados nuevos alfabetismos digitales.

Visto en perspectiva, es un recorrido de siete años repleto de retos y aprendizajes que desbordan con creces lo que puedo explicar en este texto. Para ello, me remito a las respectivas publicaciones que cada investigación ha producido (Hernández, 2011a, 2011b, 2013). Lo que me interesa rescatar ahora de todo este bagaje es una pequeña constelación de apreciaciones que entreevo al interpretarlo a través de la metáfora de las nubes que he adoptado como hilo conductor de mi relato.

Sólido, líquido y gaseoso son los tres estados de la materia que el agua puede adoptar. De lo sólido a lo gaseoso hay un tránsito que identifico con el proceso de cambio que hemos experimentado a lo largo de las tres investigaciones que, muy sumariamente, acabo de esbozar. Mayoritariamente, son cambios producidos por el alto grado de reflexividad que guía el debate en el seno del grupo, por lo que están ampliamente documentados en las referencias citadas. Pero, a la luz de la metáfora, emergen relaciones que, de otro modo, quizá no habría podido trazar y que, en conjunto, apuntan hacia una forma más porosa y esponjada de investigación.

Tradicionalmente, las metodologías de investigación son entidades sólidas, es decir, estructuras definidas capaces de soportar fuerzas sin deformación aparente. Un molde que somete la experiencia y da forma a lo investigado. Pero en nuestro grupo sostenemos que la investigación se construye siempre desde una experiencia que se desplaza, por lo que ni el sujeto investigador ni la metodología preceden a la investigación, sino que ambos se constituyen en y a través de esta. Siguiendo con la metáfora, la distinción entre el investigador y lo investigado se debilita y la estructura cristalina de la metodología se relaja hasta alcanzar un estado líquido, que le confiere la capacidad de fluir y adaptarse a la forma de la experiencia de investigación en la que se inscribe. Por eso, las metodologías nunca son compartimentos estancos, aunque lo puedan parecer sus definiciones, lugares en los que uno pueda ubicarse con comodidad. Las metodologías se asemejan más a flujos y relaciones, lugares en estado gaseoso que se desvanecen con facilidad si dejamos de habitarlos.

Una metodología que se construye-en-la-investigación tiene su propia historia, una historia que también puede (y debe) ser contada. En *Esbrina* empezamos a escribir relatos con el propósito de contextualizar las entrevistas que realizábamos, dar cuenta de los ‘fuera de campo’ que las transcripciones no recogían y *corporeizar* a los sujetos en el momento singular de nuestro encuentro. Pero, al invitar a un chico o una chica a participar en una investigación, consideramos que estamos iniciando un proceso a través del cual lo vivido se revisita en compañía. De ahí la necesidad de dar cuenta de la relación que entablamos —es decir, en cierto sentido, de la metodología que construimos y desplegamos— y de su influencia en el proceso y los resultados de la investigación. Con este propósito escribimos los relatos que acompañaban las diez entrevistas que realizamos a los jóvenes participantes en la primera de estas tres investigaciones a las que me refiero. Pero la escritura de estos relatos —y por esto insisto en que escribir es una forma de indagar— hizo zozobrar la estructura del andamiaje metodológico que habíamos construido para la investigación. Como consecuencia de ello, en la siguiente investigación nos propusimos escribir, con cada uno de los dieciocho chicos y chicas participantes, una historia a cuatro manos (como uno nunca sabe cuántas voces hay en un relato, suelo contar las manos). Con el fin de promover la construcción compartida de nuestro relato, decidimos tomar algunas cautelas metodológicas. Por ejemplo, en lugar de grabar nuestras conversaciones decidimos tomar notas. La grabación de un encuentro nos proporciona una representación literal de lo dicho, cuya autoridad indiscutible silencia, demasiado a menudo, otras dimensiones de lo vivido. Las notas, en cambio, son representaciones *vulnerables*, que no pueden esconder su doble parcialidad —parciales por incompletas y parciales por interesadas o subjetivas—, por lo que reclaman constantemente una tarea de reconstrucción que favorece la colaboración, la negociación y el diálogo entre los sujetos implicados.

El relato dejó de ser un suplemento de la entrevista. Más bien al contrario, la entrevista, las notas de campo o las evidencias recogidas se convirtieron en fragmentos de lo vivido que adquirirían sentido a través del relato en el que se inscribían. De ahí nuestra insistencia por que la narración, al mismo tiempo, diera cuenta del proceso de escritura —de diálogo entre el joven y el adulto investigador— mediante el cual el significado era construido. De lo sólido a lo líquido y de lo líquido a lo gaseoso. En nuestra última investigación nos propusimos escribir una etnografía colaborativa con los chicos y chicas de cada instituto participante. Entre las diversas estrate-

gias que desplegamos —no solo por múltiples sino por distintas y singulares en cada caso—, solicitamos a los jóvenes que compartieran fotografías, dibujos, producciones audiovisuales y otras evidencias de su actividad dentro y fuera del instituto. Con ello, pretendíamos ampliar el foco de nuestras conversaciones y multiplicar las formas de representación que adoptaba la investigación que construíamos. Escribir los relatos etnográficos con esos chicos y chicas nos permitió, además, ahondar en un tránsito fundamental que guía nuestra forma de posicionarnos en una investigación: de investigar sobre jóvenes a investigar con jóvenes —con todas las consecuencias éticas, metodológicas y epistemológicas que ello conlleva.

Anotación #2: Situar el foco en los sujetos, prestar atención a las relaciones construidas, indagar qué permiten y qué imposibilitan, localizar dónde se inscriben y comprender cómo contribuyen a construir el significado que otorgamos a la experiencia.

3. CÚMULOS, ESTRATOS, NIMBOS Y CIRROS

Los pensamientos que acuden a mi mente cuando corro se parecen a las nubes del cielo. Nubes de diversas formas y tamaños. Nubes que vienen y se van.

Haruki Murakami

Cúmulos, estratos, nimbos y cirros son los nombres que reciben las nubes en su clasificación más elemental, esa que seguramente todos recordamos a medias de nuestro paso por la escuela. Nubes altas, medias y bajas, de crecimiento vertical y horizontal, cuya variada paleta de colores —naranjas, rojos, violetas—, más frecuentes en amaneceres y atardeceres, es consecuencia de la atmósfera y la absorción de la luz. Los estratos apenas crecen a ras de horizonte, dejando un cielo encapotado que presagia lluvias. Los nimbos —más grandes, pero también bajos y grisáceos— son, generalmente, nubes de lluvia, nieve o granizo, muy comunes en invierno. En cotas más altas se forman los cirros, de apariencia liviana, largos y finos, típicos de días de calor y cielos despejados. Las nubes más altas del cielo son, sin duda, los cúmulos, nubes de verano, de esponjosas y voluptuosas formas que favorecen la ensoñación. Las distintas combinaciones posibles de esta clasificación estándar produce altocúmulos, nimbostratos, cumulonimbos y otras múltiples denominaciones que nunca alcanzan a definir este fenómeno meteorológico en toda su complejidad.

Como con las nubes, en la investigación educativa nos acercamos a los jóvenes armados de etiquetas y clasificaciones que —también como con las nubes— nunca son suficientes para definirles en toda su complejidad. Más bien, al contrario, pertrechados con nuestro andamiaje conceptual, corremos continuamente el riesgo de no ver sino ese retrato robot de rasgos esquemáticos que poco o nada tiene que ver con la chica o el chico con el que conversamos. Por eso, a lo largo de estos últimos años, en el grupo Esbrina hemos adoptado una forma de entrar en la investigación que consiste, fundamentalmente, en iniciar una relación. Esto significa partir de los sujetos y poner en duda todos nuestros supuestos sobre quiénes son o deberían ser los jóvenes que colaboran con nosotros. Es un tránsito que nos lleva a abandonar la certeza para abrazar la incertidumbre —de lo sólido a lo gaseoso—, un tránsito que solo puede fructificar si se aborda de forma rigurosa. Léanse las consideraciones siguientes como posibles aportaciones para cultivar formas de entrar en la investigación que, desde la incertidumbre y el rigor, entablen relaciones genuinas con los jóvenes a los que nos acercamos.

Pat Thomson y Helen Gunter (2007: 331) han argumentado que la investigación con jóvenes en contextos escolares debe abordarse siempre desde el punto de vista del estudiante, situar sus voces y perspectivas marginalizadas en el centro de la escena, con el fin de trabajar con sus conocimientos subyugados y con te-

mas que afecten a sus intereses colectivos. Entre las diversas consideraciones éticas que conviene tener en cuenta (Leitch, 2008: 52-53), es fundamental que los chicos y chicas participantes en la investigación estén informados explícitamente sobre el uso que se hará de sus aportaciones (imágenes, artefactos artísticos, relatos, etc.), durante y después de la investigación, incluyendo sus posibles vías de difusión. También es muy importante clarificar los límites, articular quién y cómo va a estar involucrado, temporizar adecuadamente las tareas y desarrollar otras formas similares de proporcionarles una atmósfera respetuosa y colaborativa para llevar a cabo sus actividades de investigación con 'seguridad'.

Sin embargo, como contexto para una investigación, el instituto suele ser un sitio problemático que ejerce una poderosa influencia cultural sobre el comportamiento y la imaginación de quienes ocupan sus espacios, sean adultos o jóvenes. La Escuela impone sus propios ritmos y modos de hacer que los chicos y chicas aprenden y cumplen. Por eso, al alentarlos a resistir o refutar las posiciones en las que son ubicados en el instituto, se les está enfrentando a una forma de participación con la que no están familiarizados, y a una relación desconocida que puede generar desconfianza. Kathleen Gallagher (2007: 176) lo explica a propósito de una investigación con jóvenes que llevó a cabo durante tres años en cuatro centros públicos de secundaria de Toronto y Nueva York: "El simple hecho de autoproclamarnos co-investigadores no es suficiente para llegar a serlo". De hecho, habida cuenta de las concepciones preconcebidas que los chicos y chicas acarrearán sobre qué es investigar, inicialmente ni tan siquiera compartimos la misma (idea de) investigación. Entre los estudiantes que colaboraron en la investigación que Kathleen Gallagher relata en *The theater of urban* (2007), por ejemplo, afloraron opiniones que relacionaban la indagación con la experimentación de laboratorio, el ensayo-error, la observación imparcial, la recogida de evidencias mediante pruebas tipo test y la publicación de resultados en revistas especializadas que ellos y ellas estaban convencidos que nunca leerían. Una forma estereotipada de entender la investigación que resumió una de las chicas participantes en IN/OUT, nuestra última investigación en *Esbrina*, al exclamar entusiasmada: "¡Qué bien, vamos a ser co-nejillos de Indias!".

Sea como fuere, los lazos que los chicos y chicas mantienen con el compromiso de colaboración adquirido no responde, en ocasiones, a lo que los adultos investigadores esperamos de ellos y ellas. No acudir a una cita previamente establecida, reducir a monosílabos su participación en una conversación o demorarse en la devolución revisada de las transcripciones de nuestros encuentros suelen ser reacciones frecuentes entre los chicos y chicas que participan en nuestras investigaciones. Pero lo más curioso es que, cuando se les pregunta sobre ello, no parecen reconocer eso que nosotros percibimos como un síntoma de desidia y se apresuran a reiterar su interés por participar en la investigación. Este desencaje entre nuestras percepciones y las suyas nos ha llevado a explorar otras interpretaciones posibles.

En primer lugar, como ya he apuntado, los chicos y chicas que acceden a participar en una investigación educativa se enfrentan a una relación desconocida. En una investigación con jóvenes, los participantes se sitúan en un plano de colaboración con el adulto investigador que probablemente difiere mucho del tipo de relación que los chicos y chicas han podido experimentar en su trayectoria escolar. Comprender este cambio de posición lleva tiempo y seguramente el peso de sus experiencias previas condiciona su disponibilidad a posicionarse de otro modo. En segundo lugar, y como consecuencia de ello, los marcos de referencia que proporcionamos en una investigación con jóvenes –que les sitúan como expertos y productores de conocimiento– no suelen encajar cómodamente con sus propias expectativas de sí mismos como escolares, por lo que los chicos y las chicas con frecuencia cumplen con sus tareas en la investigación más como alumnos que como jóvenes miembros de la comunidad. Por tanto, además de tiempo, es imprescindible tener acceso a la formación necesaria para comprender el enfoque adoptado y la complejidad de las tareas a realizar (reconstruir su propia historia, interpretar sus tránsitos, formularse preguntas, problematizar

sus posiciones y las de otros, etc.). Por último, el compromiso que los jóvenes adquieren y la responsabilidad que conllevan todas estas tareas desborda con creces lo imaginable al aceptar participar en la investigación. Por eso, acceder a colaborar en una investigación no garantiza compartir una agenda común, ni significa que los jóvenes participantes deban comportarse como adultos.

De ahí surge la necesidad de prestar atención al proceso de negociación que guía toda investigación con jóvenes —aunque, lamentablemente, esta no sea aún una tendencia muy frecuente en la investigación educativa—. Comprender qué intereses persiguen los jóvenes, cómo se vinculan a aquello que emprenden, de qué formas lo comparten y qué relaciones establecen son algunos de los aprendizajes que deberíamos hacer para mediar en este tipo de investigaciones. En definitiva, más allá de las consideraciones éticas apuntadas —o como extensión de estas—, la negociación se convierte en un proceso fundamental para comprender lo que la investigación produce. Relatar su recorrido —con sus encuentros y desencuentros—es, quizás, el modo más honesto —y riguroso— de abordarlo.

Anotación #3: Investigar con jóvenes requiere abrazar la amplia pluralidad de agendas que entran en juego, reconocer que siempre hay una pulsión que nos excede y comprender que en cada encuentro subyace un desencuentro.

4. UN PASEO POR LAS NUBES

*Quizá la nube sea no menos vana
que el hombre que la mira en la mañana.*

Jorge Luis Borges

Cuando, allá por 1982, el novelista Haruki Murakami decidió que, en adelante, se dedicaría exclusivamente a escribir, comenzó también a correr. Desde entonces, ha cultivado ambas actividades con una pasión pareja, tal como lo cuenta en su libro *De qué hablo cuando hablo de correr*. En sus páginas, Murakami compara en más de una ocasión la ardua tarea de escribir una novela con la de correr un maratón. Escribir novelas es básicamente una labor física, explica. Tal vez el hecho de escribir sea, en sí mismo, una labor intelectual. Pero terminar de escribir un libro se parece más al trabajo físico. Por eso, al ser preguntado sobre las cualidades más importantes en un novelista, no duda en situar, al lado del talento (que considera más una premisa que una cualidad), la capacidad de concentración y la constancia. Estas últimas, a diferencia de la primera, se pueden adquirir y mejorar a fuerza de entrenarlas. Es una labor similar a la de ir ganando fuerza muscular y forjándose una constitución física de corredor a base de hacer *footing* todos los días, concluye Murakami (2013: 104-105).

Yo, que no he escrito una novela ni he corrido en la vida un maratón —y dudo que nunca lo haga—, reconocí, en algunos pasajes del texto de Murakami, lo experimentado por mí mismo a lo largo de los años que he dedicado a la escritura de mi tesis doctoral. El relato de mi investigación de tesis doctoral recorre los tránsitos profesionales y personales vividos a lo largo de tres cursos académicos (2006-2009) en los que compaginé mi vinculación al programa de doctorado en educación de las artes visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona con el ejercicio diario de mi profesión docente en un instituto de secundaria. Aunar mi participación en las sesiones presenciales del doctorado con mi trabajo como profesor no fue fácil. Terminaba las clases en el instituto al mediodía, con el tiempo justo para acercarme a la estación y subir al tren con destino a Barcelona. Recorría ciento ochenta kilómetros de ida y otros tantos de vuelta para llegar a casa pasada la medianoche y completar así una jornada que vivía siempre a contrarreloj. Pero, a pesar de todo, no es la condición de pasajero ajetreado que me persiguió inexorablemente durante mis

primeros años de doctorado lo que me vincula al relato de Murakami —aunque en más de una ocasión tuviera que correr y pasar apuros para no perder el último tren de vuelta a casa— sino mi experiencia con la escritura. “Estimularse y continuar, estimularse y continuar...”, se repite Murakami (2013: 104) mientras prepara sus músculos para... *escribir*.

Empecé a escribir mi tesis doctoral el curso 2006-2007 y, durante tres cursos, intenté sin éxito compaginar en el aula mi tarea de profesor con el trabajo laborioso de (auto)etnógrafo. De esa época guardo cuadernos de tamaños y formatos diversos. Desde pequeños cuadernillos que llevaba conmigo para tomar rápidas notas de campo, hasta grandes blocs de dibujo en los que ensayaba una escritura más expansiva, llena de mapas y nubes. Todos ellos están inacabados. El tiempo en el instituto sigue el dictado del horario escolar. Con el ritmo implacable que marca el siempre estridente timbre del cambio de clase, el registro en el diario parecía ir inevitablemente un paso o dos por detrás de lo vivido. Eso sí no quedaba postergado hora tras hora hasta el final del día, cuando la experiencia era ya sólo un débil recuerdo de contornos imprecisos. En algunos momentos esta constatación me paralizaba. En otros momentos me animaba a pensar que precisamente de esta circunstancia surgía la capacidad de mi diario para representar la encrucijada en la que vivía, como profesor e investigador.

Por fin, y durante los dos cursos siguientes (del 2009 al 2011), me dediqué intensamente a escribir. No fue una dedicación exclusiva, porque continué ejerciendo como profesor en mi instituto, pero sí —parafraseando a Murakami— concentrada y constante. Como un corredor de fondo, me marqué un ritmo constante, controlé mi respiración y mis pulsaciones, y ya no dejé de correr. Cuando terminaba una página, lo anotaba en mi calendario. A veces, entre una página y la siguiente podían transcurrir días, incluso semanas enteras. Vista en perspectiva, la representación temporal de mi proceso de escritura delataba un abuso de los fines de semana y de los períodos vacacionales que, para bien o para mal, mi familia también tuvo que sufrir. Pero la clave para culminar con éxito ese largo recorrido (y esto lo entendí después, leyendo a Murakami) estuvo en esos días sin páginas, en las interminables semanas repletas de tareas y evaluaciones en las que a duras penas conseguía avanzar unas pocas líneas al día. Aunque fuera ya a altas horas de la noche, cada día me sentaba frente al ordenador, releía las últimas páginas escritas, avanzaba unas palabras y volvía una y otra vez sobre ellas, un día tras otro, hasta llegar al siguiente fin de semana. Un sendero estrecho, plagado de repechos, que conectaba los tres veranos en los que completé la escritura de mi tesis doctoral.

El relato de mi investigación —recogido en el libro *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes* (Porres, 2012)— sigue aparentemente un cauce cronológico, que transcurre a lo largo de los tres cursos académicos que abarca. Mediante una escritura eminentemente autoetnográfica —que es constantemente atravesada por las aportaciones de mis estudiantes a la investigación— exploro las implicaciones educativas de concebir la relación pedagógica como un encuentro conversacional en torno a la cultura visual de los jóvenes. Pero, tras la aparente linealidad del relato se teje toda una trama de significaciones que surgieron del tira y afloja con lo vivido, en la intersección de múltiples tiempos y en el trasiego de muchas idas y venidas. Esto me llevó a escribir desde múltiples localizaciones —como investigador, como estudiante de doctorado, como profesor de secundaria, como persona—, posiciones que intenté representar usando registros diversos, cambios de tono y diferentes estrategias de escritura.

Cuando uno investiga a partir de su propia práctica docente no sale nunca del campo, de ahí que el foco se vaya desplazando constantemente. Lo aprendido en la investigación se incorpora a la experiencia cotidiana a medida que emerge, dialoga y es interrogado por todo lo vivido cada día en presente. La naturaleza misma de los saberes contruidos en la investigación se transforma, ya que lo que uno aprende no puede separarse de lo que hace. El conocimiento producido no es, por tanto, una forma de saber sobre los estu-

diantes sino de saber con ellos y ellas. Esta es una distinción recurrente en mi investigación, aunque no sé hasta qué punto fui capaz de explicar su alcance. Lo que me propuse en mi investigación no fue representar a mis estudiantes (¡explicarlos!), sino explicar el modo en el que construía mi relación pedagógica con ellos y ellas y lo que aprendía de todo ello. Por eso, nunca me acerqué a esos chicos y chicas con el propósito de examinar conductas, sino más bien para entablar una conversación cultural con ellos y ellas que nos permitiera percibir relaciones e interpretar significados. Usarlos —más que comprenderlos— para repensar y transformar la vivencia de nuestra propia relación escolar.

En un contexto de investigación, un encuentro conversacional no es, o no debería ser, simplemente un dispositivo de rastreo, una forma de escarbar en la experiencia. Más bien al contrario, un encuentro conversacional es un momento singular, una experiencia en sí misma, de la que emergen nuevas relaciones y significados. El conocimiento producido constituye una forma de saber “desde dentro” (Shotter, 1994) que es difícilmente transferible sino es a través de las resonancias que pueda producir en las experiencias de otros. Por eso, para mí, la aportación de mis estudiantes a la investigación, fue, por encima de todo, la oportunidad única que me brindaron en nuestros encuentros para ahondar en el sentido de nuestra relación pedagógica y de las subjetividades que habitamos al participar y vivir la experiencia que compartimos.

Mi experiencia vivida como profesor de educación secundaria que investigaba con sus estudiantes se convirtió así en el hilo que conecta los múltiples focos de un recorrido de indagación que interroga la experiencia cotidiana en las aulas para repensar las subjetividades escolares posibles, incluida la propia subjetividad docente. Si pudiera renombrarlo, titularía el relato de mi investigación como este breve resumen, “Un paseo por las nubes”, pues esta es la forma que durante meses y meses tuvo mi investigación. Pero no solo por eso, sino también porque, como profesor que investiga desde su propia práctica docente, la investigación sucede siempre en un lugar entre la experiencia diaria y la ensoñación, entre lo que uno vive y lo que desea, entre lo tangible y lo intangible: un lugar entre la tierra y el cielo que suele estar poblado de nubes.

Anotación #4: Una investigación educativa debe implicarse en la producción de una clase de conocimiento que uno sólo tiene desde dentro de sus relaciones con otros, un conocimiento que nos involucra, nos moviliza y nos cambia.

5. FÍSICA Y POLÍTICA

*Nobody loves you when you're down and out
Nobody sees you when you're on cloud nine.*

John Lennon

“Física y política” es el nombre del número de 2004 de la revista-objeto *La Más Bella*, un proyecto de acción y experimentación en la edición de arte contemporáneo desarrollado desde 1993 en Madrid por Diego Ortiz y Pepe Murciego. Cada edición de *La Más Bella* se articula a partir de un tema monográfico y cuenta con colaboraciones procedentes de un amplio abanico de disciplinas artísticas. El formato y el soporte de cada número es escogido por los editores en función de la propuesta a desarrollar.

La primera vez que me invitaron a colaborar en *La Más Bella* fue en 2004, para la edición de “Física y política” que tuvo un tiraje limitado de 1000 ejemplares. El equipo de la revista reunió un total de 16 artistas a los que se les encargó el diseño de sendas banderolas de 20 x 10 cm, semejantes a las que se suelen colgar en los bailes de las fiestas mayores y las verbenas. El tema propuesto, en esta ocasión, giraba en torno a los discursos superpuestos (geográficos, políticos, identitarios, etc.) que definen qué entendemos por territorio.

Cada ejemplar contenía 32 banderolas (2 de cada modelo), 15 metros de cordel y las instrucciones para que —fieles a la filosofía del *Do It Yourself*— cada lector pudiera fabricarse en casa su propia ristra verbenera. El contenido del ejemplar se completaba con un CD-ROM (en el que también participé), una piedra con la leyenda “Rdo. de España” y un juego de tres mapas escolares de plástico, en los que se representaban los ríos, las cordilleras y las provincias españolas, respectivamente.

Sin confesarlo a nadie, apodé a mi banderola *Moby Dick*. La imagen, producida digitalmente, mostraba una enorme nube blanca sobre un fondo azul. La nube, como esa vieja ballena blanca acribillada de arpones, llevaba clavadas las banderas de los estados que había sobrevolado. Como respuesta al tema monográfico propuesto por *La Más Bella*, la imagen buscaba problematizar lo político y lo físico, entendidos como dos vectores a través de los que se define el territorio, en el cruce entre identidad y pertenencia. La estrategia consistía en sustituir el aparentemente estable espacio físico terrestre por el volátil y transitorio espacio de la nube. Como posesión itinerante, me recordaba esa imagen tantas veces reproducida en los *western*, con millares de reses marcadas pastando a sus anchas por las inmensas praderas del remoto e inexplorado oeste americano. Una metáfora más de la tensión entre civilización y naturaleza que tanto obsesionó a los autores de mediados del siglo XIX y que tuvo, quizá, su máxima expresión en la novela de Herman Melville.

Desde un punto de vista construccionista, esta distinción entre lo físico y lo político se disuelve. Al menos si lo interpretamos en un sentido dicotómico, como el enfrentamiento entre naturaleza y artificio. Porque los mapas son representaciones visuales y, como tales, están siempre sometidos a marcas culturales, sociales, políticas y económicas. Los ríos, las cordilleras y los valles son tan fruto de la cultura visual del proyectista como lo son las fronteras y las lindes. Y de esto no se escapa ni tan siquiera el mapa imposible del cuento de Borges (1981), cuyo trazado se superponía piedra a piedra, centímetro a centímetro, al del territorio que representaba. No es naturaleza sino conocimiento. Y el conocimiento, como nos enseñó la posmodernidad, siempre tiene algo de conozco y algo de *miento*.

Como sucediera hace tiempo con el lejano oeste americano, la Escuela es un territorio completamente colonizado. A imagen y semejanza de esos juegos de mapas escolares serigrafiados sobre plástico translúcido, la geografía del territorio escolar se define mediante infinidad de mapas su(per)puestos, en una gradación que va de lo físico a lo político sin solución de continuidad. La verja del patio, la distribución y la orientación de los pupitres, las aulas, los pasillos, las edades y los cursos, el profesor y los alumnos, el horario, las materias, las actividades de enseñanza y aprendizaje, las tareas, los derechos y los deberes, los niveles y los grupos, los desdoblamientos, las adaptaciones curriculares... el timbre. Esta infinidad de capas de significado superpuestas dan forma a una narrativa sobre lo escolar que determina y define los confines de lo pensable y de lo posible.

Las narrativas son formas de establecer cómo debe ser pensada y vivida la experiencia (Hernández, 2007: 9). En el escenario descrito, por ejemplo, podemos llegar a pensar que la única forma de agrupar al alumnado es por edades; que el aprendizaje debe estar siempre milimétricamente delimitado (dentro de las paredes del aula, dentro del horario escolar y dentro de un currículum secuenciado, formalmente impuesto y oficialmente sancionado); que las materias, como compartimentos estancos, son el mejor modo de planificar lo que se debe enseñar; que los libros de texto son la única fuente fidedigna de información; que el profesorado es la autoridad última del aprendizaje (todo lo que se aborda y se hace en el aula debe entrar en los parámetros de su competencia, ya que es quien debe dirigir en todo momento el aprendizaje); que las tareas deben ser singulares y predefinidas (todo el alumnado debe dedicarse a resolver la misma tarea al mismo tiempo y se interpreta que, quien no se dedica a esa tarea, se desentiende del aprendizaje) y que los exámenes son una expresión inequívoca de lo que el alumnado ha aprendido (Hernández, 2007: 9-10; Lankshear y Knobel, 2008: 61, 66).

Contribuir a cambiar esta narrativa escolar es uno de los compromisos que, como investigador y profesor de secundaria, adquirí al iniciar mi investigación de tesis doctoral. Para ello, en lugar de seguir el mapa trazado por la narrativa dominante, adopté una estrategia de caminante: pasear y paisajear, contemplar el paisaje, caminar y trazar caminos, mascar el polvo del camino, de innumerables caminos trazados con polvo de tiza sobre verdes pizarras —cada vez, por cierto, más escasas—, ir campo a través y explorar sendas y senderos que desconocen los mapas. Los relatos que surcan el texto de mi investigación de tesis doctoral son un intento de corporeizar el latido de la experiencia que comparto cada día con mis estudiantes. Según Kenneth Gergen (2006: 224-225), no es lo vivido lo que impulsa o rige la narrativa, sino más bien son las prácticas de escritura culturales las que determinan nuestro modo de entender lo vivido. La narratividad articula nuestro mundo, nuestras vidas y a nosotros mismos dentro de la trama de relaciones sociales en la que todos estamos inmersos. Por eso, en mi narración quise prestar atención a toda la constelación de pequeños aprendizajes, a veces casi imperceptibles, que me constituyen como sujeto docente en el encuentro pedagógico cotidiano. Aprendizajes que gravitan en torno a tres esferas. En primer lugar, los chicos y chicas que acuden a la Escuela poseen una historia y unos saberes propios que despliegan diariamente para ser, relacionarse y habitar el mundo. En segundo lugar, el currículum es un relato que se teje con las hebras de los saberes que estudiantes y docentes incorporamos a la experiencia educativa que compartimos. Y en tercer lugar, la relación pedagógica es un encuentro conversacional corporeizado, un vínculo que construimos y que debemos cuidar cada día.

Anotación #5: Cambiar la narrativa para cambiar el paisaje.

6. GLOBOS QUE IMITAN NUBES

*És tan alt i ample el cel
i el meu núvol tan lleuger,
tan menut i lleuger
que encara cap el teu.*

Atzacac

El globo es una convención específica de las historietas gráficas, cuya función es integrar el texto de los diálogos o el pensamiento de los personajes en la estructura icónica de la viñeta. Las múltiples formas que puede adoptar contribuyen a adjetivar su contenido. El globo de dientes de sierra expresa enfado, exclamación o que la voz procede de un aparato mecánico (por ejemplo, un altavoz). El globo que chorrea indica frío, miedo, terror... El globo punteado o de línea discontinua se usa cuando el personaje susurra o habla en voz baja. Los globos que imitan nubes representan pensamientos y estados de ensoñación.

Si el aula fuera una viñeta estaría repleta de globos que imitan nubes. Reconozco que seguramente más de uno contendría la imagen entrañable del serrucho cortando un leño de madera con el que se representa un sueño profundo, sobre todo a primera hora de la mañana. Tampoco faltarían los improperios expresados con botellas de veneno, calaveras, culebras y la cabeza de algún profesor con cuerpo de pollino. Pero muchos de esos globos que imitan nubes también estarían plagados de corazones atravesados por flechas, de estribillos de canciones de moda con melodías demasiado pegadizas, de conversaciones inacabadas en las redes sociales, de secretos inconfesables, de secretos confesados a pesar de ser inconfesables, de mentiras y verdades, de deseos, pesadillas y sueños. Si el aula fuera una viñeta, a todo esto y más sonarían sus silencios.

Soy profesor de educación secundaria y, de no serlo, seguramente nunca me hubiera interesado por la investigación educativa. Siguiendo la distinción de Lawrence Stenhouse (2004) entre investigación sobre la educación e investigación en educación (o investigación educativa), la investigación educativa o educadora tiene como finalidad fundamental, comprender la práctica y enriquecer el criterio profesional de los docentes; es decir, está relacionada con la mejora de la práctica educativa. Sin embargo, desde el punto de vista que guió mi investigación de tesis doctoral, mejorar la práctica educativa poco o nada tiene que ver con la eficiencia, es decir, con el perfeccionamiento de los métodos o la implementación de nuevas estrategias de intervención para aplicar de forma más eficaz un plan prefijado de antemano. Para mí, mejorar la práctica educativa significa comprometerse a interrogarla. De hecho, ni tan siquiera me siento cómodo con el verbo mejorar, pues lleva implícita una noción de progreso que no encaja en una perspectiva que persigue problematizar las narrativas escolares dominantes. Por eso prefiero pensar que la investigación educativa está comprometida con la transformación, frente a la perpetuación, cuando no involución, de las políticas educativas oficiales. En cualquier caso, si esta transformación supone una mejora (solo faltaría que intentáramos empeorar las cosas), esta mejora no es consecuencia de un proceso de depuración y modelado de un sistema preexistente sino, más bien, de su permanente crisis y adecuación a las circunstancias y los contextos de los sujetos implicados.

Esto es algo que me interpela directamente como profesor, que atañe a mi identidad docente —no sólo *qué* hago sino también *quién* soy— y al lugar que ocupo con mis estudiantes. De ahí mi empeño por afrontar el reto de plantear la relación pedagógica como un encuentro conversacional que debemos cultivar. Es una concepción próxima a la pedagogía performativa, que promueve trabajar desde posicionamientos no predefinidos y evitando objetivar los procesos educativos, para partir del encuentro, la relación y la experiencia de los sujetos, sin borrar la corporeidad del territorio pedagógico (Planella, 2006: 270). El currículum así entendido es lo que profesores y estudiantes experimentamos situacional y relacionalmente en el día a día del aula, lo que cada persona construye y reconstruye en ese encuentro intersubjetivo. Una trama en la que los saberes sancionados devienen vulnerables (Gergen, 2006: 340) y permeables a los saberes fugitivos, para mejorar el acceso a los dominios de lo simbólico, lo irracional, lo corporal y lo relacional (Kincheloe y Berry, 2004: 90). Esto implica reconocer la condición contingente —no esencialista y socialmente construida— del yo y asumir que aprender no se reduce simplemente a la adquisición de determinados conocimientos o competencias sino que también es, o debería ser, una oportunidad para construir experiencias de subjetividad (Hernández, 2007: 81).

Aprender, como práctica de subjetivación, es una tarea arriesgada. “Aprender tiene que ver con arriesgarse”, exclaman Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl (2004: 65) y, al leerlo, recuerdo la imagen de un grupo de paracaidistas en caída libre que, con frecuencia, uso para acompañar mi intento de explicar qué significa para mí aprender con otros. Ahora que lo pienso, saltar en paracaídas es una actividad que, como este texto, se inicia una y otra vez en las nubes. Según Roland S. Barth (1990), probablemente no haya nada en la escuela que tenga más impacto en los estudiantes —en el desarrollo de sus habilidades, la confianza en sí mismos o el comportamiento en clase— que el crecimiento personal y profesional de sus docentes. La acción pedagógica nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas adecuada y correctamente, o de la mejor forma posible (van Manen, 1998: 31), por lo que —aunque los docentes pocas veces se revelen como aprendices ante sus alumnas y alumnos— el tránsito del docente como ‘alguien que sólo enseña’ al docente como ‘alguien que también aprende’ es fundamental. Sin embargo, desde mi punto de vista, esta posicionalidad vulnerable del docente como sujeto que aprende comporta un tránsito más, que transforma definitivamente la naturaleza misma de la relación pedagógica: pasar del docente como ‘alguien que aprende de su propia práctica’ al docente que se sitúa ante sus estudiantes como ‘alguien que aprende con ellos y

ellas'. Entrar en la red de aprendizaje que tejemos en el aula como alguien que aprende con sus estudiantes facilita que todo circule y fluya de otro modo. Si, como afirman Louise Stoll, Dean Fink y Lorna Earl (2004: 87), implicar a los alumnos en su aprendizaje cambia la naturaleza de la relación alumno/docente, implicarlos también en el aprendizaje de su profesor redefine por completo esta relación.

La práctica corporeizada del tacto pedagógico (van Manen, 1998) nos proporciona aprendizajes y saberes significativos que nos constituyen y nos subjetivan. Cuando abrazamos esta forma de relación pedagógica nos estamos abriendo a un encuentro conversacional en el que siempre sucede más y menos de lo que esperamos, un encuentro que desborda y excede lo meramente escolar. La experiencia educativa se convierte entonces en una oportunidad para explorar otras subjetividades posibles, que desvela la contingencia de las subjetividades que ocupamos en la Escuela y amplía el horizonte de lo que podemos cambiar a aquello que somos. En un sentido metafórico, mi salto es el que cubre la distancia entre ser un profesor que aprende de su propia práctica y ser un profesor que se sitúa ante sus estudiantes como alguien que aprende con ellos y ellas. Es un salto que nunca hago solo, aunque cada uno viva ese vértigo desde su propia experiencia particular. Este es el nexo que conecta mi subjetividad docente con la de investigador, lo que —de alguna manera— las hace indisociables.

Anotación #6: Aprender es un acto educativo comprometido con la transformación, que involucra tanto al estudiante como al profesor.

7. NUBES DE ALGODÓN

La felicidad era como aquellas nubes que cambiaban de apariencia a cada instante.

Brillaban doradas, o se teñían de gris, sin permanecer más que un momento en el mismo estado. Las horas más radiantes pasan de largo veloces, como un capricho o como una broma.

Kyoichi Katayama

Desde pequeño siempre me fascinaron las nubes de algodón de azúcar que vendían en la feria ambulante que se instalaba en mi pueblo cada año, por las fiestas mayores. Era una feria pequeña, formada por unas pocas atracciones en torno a una plaza que, no solo por viejas, parecían llegadas de otra época. El "tiovivo", para los más pequeños. La "balanza", para los que empezaban a gustar de emociones más fuertes. El "tiro al blanco", con sus estrábicas escopetas de feria y la "tómbola que siempre toca, si no un pito, una pelota", mientras, colgados de lo más alto, inalcanzables, flamantes radiocasetes, bicicletas y peluches gigantes aguardaban dueño. Completaban el conjunto unas cuantas roulottes y camionetas atrincheradas en círculo, que recordaban la formación de defensa de una caravana de carretas haciendo frente a un ataque de los indios, en el salvaje oeste americano.

Las roulottes, que quedaban en un segundo plano, eran el hogar de esas familias nómadas que nos visitaban una vez al año. A mí me gustaba acercarme a mediodía, cuando la feria estaba cerrada y el implacable sol de agosto desalojaba las calles durante la siesta. Esa semana solía quedarme en casa de mis abuelos, una planta baja que daba a la plaza donde se instalaba la feria. En dos saltos, abandonaba el portal de casa para resguardarme en la estrechez de una sombra proyectada por el alto sol del verano. No estaba solo. Los chavales más pequeños de la troupe solían compartir mi misma aversión a la siesta. Eran chiquillos felinos y juguetones, divertidos y más listos que el hambre. De ojos curiosos y dedos de fumador, sus ademanes de

adulto delataban una picardía vetada todavía para mí y para mis amigos de la escuela. Ahí, a la sombra de una colada tendida entre dos *roulottes*, guardo algunos de mis mejores recuerdos de infancia.

En el remolque más grande estaba la tómbola, mientras que las camionetas albergaban el puesto de tiro, la churrería y la tienda de dulces. Los manjares más preciados eran las porciones de coco natural, que se mantenía fresco mediante un sistema cerrado de goteo de agua, y las manzanas recubiertas de caramelo. Era un caramelo colorado que también se utilizaba para elaborar otros dulces con formas tan variopintas como un chupete o una cabeza de martillo. A su lado, atendida por la misma señora que regentaba la parada de golosinas, estaba la máquina de fabricar nubes de algodón de azúcar. Cuando el motor de aquella máquina empezaba a girar parecía activar un universo particular que orbitaba en torno a un pequeño orificio situado en el centro, donde aquella señora gruesa echaba sus polvos rosa —azúcar con colorante alimentario—, haciendo gala de un desdén nada acorde con tan mágica tarea. La fuerza centrífuga que expandía y transformaba el azúcar en finas hebras de algodón era directamente proporcional a la fuerza centrípeta que atraía a niños y niñas hacia aquel agujero negro donde se originaba la materia de que están hechas las nubes.

John Dewey (1949: 76) distinguía lo prosaico de lo poético, lo científico de lo artístico, la enunciación de la expresión, para explicar la distancia existente entre definir y vivir una experiencia. Esta distancia se manifiesta, por ejemplo, en que la ciencia tiende a reducir la experiencia a un conjunto de principios fundamentales, mientras que el arte la amplifica y la expande (McNiff, 2008: 34). Este es el punto de partida de una gran variedad de prácticas de investigación (Barone y Eisner, 2006; Irwin, 2004) que, reunidas bajo el amplio paraguas de la investigación basada en las artes (Finley, 2008: 72), aprovechan la dimensión personal, corporal y afectiva de la experiencia, la imaginación y la emoción, así como el intelecto, como formas de conocer y responder al mundo. Investigar desde esta posición nos convierte en espigadores culturales (Hernández, 2007) y en *a/r/tographers* (Springgay, Irwin, Leggo y Gouzouasis, 2008). Como espigadores, buscamos en los márgenes, prestamos atención a todo tipo de manifestaciones y saberes, por emergentes, efímeros, minoritarios o residuales que estos puedan parecer, para conectarlos y trazar las relaciones más insólitas. Como *a/r/tographers* (*artists/researchers/teachers*), exploramos nuestras múltiples subjetividades (como artistas, investigadores y profesores) no como entidades separadas sino como organismos que pueden entrar en colisión, con el fin de poder averiguar cómo los significados, las comprensiones y las teorías generadas se multiplican, entretejen y complican (Springgay, 2008: 37).

Como espigador y *a/r/tographer*, siempre voy buscando imágenes y metáforas que me ayuden a expandir el significado de lo que intento explicar —y comprender— más allá de lo que digo. Imágenes y metáforas que resuenen (Conle, 2003: 11) en el lector —que conecten con pasajes de su propia experiencia vivida— y en mí mismo como lector. Esta forma de abordar la construcción del significado en la investigación educativa es lo que, más allá de cuestiones metodológicas más específicas, me vincula a la investigación basada en las artes. La investigación basada en las artes se sirve de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, etc.) para explorar aspectos de la experiencia que mediante otras formas de investigación suelen quedar inexplorados. El aula, por ejemplo, me produce una fascinación y un vértigo semejante al que experimentaba de niño frente a ese torno de alfarero de algodón de azúcar, en el que una señora con delantal blanco modelaba esponjosas nubes de color rosa. Uno solamente siente, sin comprenderlo, ese vértigo circular, atravesado y arrastrado por una fuerza invisible que nos conecta y nos supera. Demasiado fuerte y demasiado invisible para resistirse o contenerla. De repente, un hecho fortuito irrumpe en la escena para hacer de catalizador de la experiencia. La nube se hace visible en torno a un palito de madera. Con el tiempo, uno aprende a provocar estas situaciones y a tejer nubes con las hebras de los significados que desencadenan.

Anotación #7: Abrirse a lo emergente y promover espacios para el empoderamiento, la construcción del conocimiento y la inclusión.

8. CLOUD COMPUTING

*Alguna nube esculpe,
iris de leve nácar,
tu hastío de los días.*

Luís Cernuda

En el contexto cultural y social contemporáneo, los jóvenes están diariamente inmersos en prácticas cotidianas de escritura y de producción de imágenes, que publican y comparten a través de dispositivos móviles diversos. En los entornos digitales, los modos de producción, circulación y legitimación se desplazan y mudan con celeridad. Así, por ejemplo, los blogs y los *Fotolog* o *Metroflog* de hace unos años han dado paso a *Facebook* o *WhatsApp*, y las redes sociales o la computación en la nube han acaparado buena parte del tiempo que los jóvenes ocupan en Internet. Como consecuencia de ello, los medios que propongo a mis estudiantes para construir y compartir nuestros proyectos en el instituto se quedan desfasados con la misma facilidad con la que el cambio de curso proporciona nuevos chicos y chicas a mi aula. De repente, la publicación de un blog se les antoja extraña y ajena a sus modos habituales de relacionarse. De ahí que, por ejemplo, enlacen en su muro de Facebook los vídeos que realizamos en clase, iniciando así una cadena de comentarios que crece ajena al espacio online de la asignatura. Por eso, curso tras curso, reinvento mi práctica docente para acompañarles en estos y otros nuevos desplazamientos. No lo hago porque considere imprescindible inmiscuirme en los espacios de relación online a los que pertenecen mis estudiantes, ni porque constantemente necesite apuntarme a la última moda digital —nada más lejos—, sino porque forma parte de una sensibilidad docente que intento cultivar, una forma de estar atento y de escucharles que fundamenta la conversación cultural que tejemos.

Las fotografías que mis estudiantes comparten en *Facebook* monopolizan buena parte de sus prácticas cotidianas de visualidad. Pero su alcance nunca termina en la producción de la imagen, más bien al contrario. La imagen es solo el punto de partida, un nodo en una red de relaciones que se expande a través de otras prácticas como etiquetar a las personas que aparecen en la imagen, añadir comentarios o pulsar el botón de 'me gusta'. Es precisamente la performatividad de este gesto lo que me llevó definitivamente a considerar la cultura visual de los jóvenes más como performance que como representación y, en consecuencia, a reconocer en cada gesto su autoría y su agencia como productores culturales.

Si la cultura visual se refiere al proceso cotidiano de ver y ser visto (Tavin, 2009: 2), producir cultura visual no puede reducirse a producir artefactos visuales. Los procesos relacionales que los sujetos llevan a cabo en diferentes entornos y mediante los cuales se reconocen, autorizan o resisten (Hernández, 2011c) también son formas de producción cultural. Además, como sugiere Nicolas Bourriaud (2006: 57), un objeto es tan inmaterial como una llamada telefónica, y una obra que consiste en cenar una sopa, tan material como una estatua. A fin de cuentas, desde el punto de vista de la estética relacional, la producción cultural (el arte) se juzga en función de las relaciones humanas que figuran, producen o suscitan (Bourriaud, 2006: 142). Por consiguiente, la imagen como artefacto visual da paso a la imagen como práctica cultural, compleja y mutante, que se adapta al contexto en el que se ubica, que responde a formas y estrategias socialmente aprendidas y que proporciona experiencias corporeizadas, culturales, sociales y de género que, en definitiva, están íntimamente relacionadas con la producción de subjetividades. Mirar y mostrarse se convierte así en una serie infinita de prácticas de visualidad mediante las que el significado es interminablemente emplazado y desplazado (Tavin, 2009: 3).

Desde el enfoque que orienta mi práctica docente, prestar atención a las formas de relación y circulación de los saberes de mis estudiantes es fundamental. Sin embargo, el alcance de este posicionamiento va más allá de las implicaciones que pueda tener en el planteamiento curricular de la asignatura. Nuestros estudiantes no siempre comparten nuestras formas de relación con los saberes, ni disponen de nuestras mismas herramientas intelectuales para interrogarlos. Por eso, reconocer sus propias formas de producción cultural tiene, a la vez, un alcance metodológico, político y estratégico. Metodológico, porque implica maneras de hacer en el aula que permiten otras relaciones (pedagógicas) entre los sujetos participantes. Político, porque subvierte el papel que el estudiante desempeña en su propio aprendizaje en términos de autoría y autoridad. Y estratégico, porque nos proporciona una vía de acceso para entablar un encuentro conversacional genuino.

Anotación #8: Ensayar una relación pedagógica que transite de saber 'sobre' a saber 'con' los estudiantes no puede hacerse únicamente desde el análisis 'sobre' la cultura visual sino que inevitablemente requiere producir y experimentar 'con' la cultura visual de los sujetos implicados.

9. NUEVAS NUBES

*Pasan las nubes
y el cielo queda limpio
de toda culpa.*

Mario Benedetti

En su libro *Gramática de la fantasía*, Gianni Rodari (1983:7) construye una metáfora sobre la escritura y la lectura que quiero tomar prestada para concluir este texto. Si tiramos una piedra en un estanque —explica— produciremos una serie de ondas concéntricas en su superficie que, alargándose, irán afectando los diferentes obstáculos que se encuentren a su paso: una hierba que flota, un barquito de papel, la boya del sedal de un pescador... Objetos que existían, cada uno por su lado, que estaban tranquilos y aislados, pero que ahora se ven unidos por un efecto de oscilación que afecta a todos ellos. Un efecto que, de alguna manera, los ha puesto en contacto, los ha emparentado. De forma no muy diferente —continúa Rodari—, una palabra dicha impensadamente, lanzada en la mente de quien nos escucha, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, involucrando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, y que se complica por el hecho que la misma mente no asiste impasiva a la representación. Por el contrario, interviene continuamente, para aceptar o rechazar, emparejar o censurar, construir o destruir.

Las ocho nubes que preceden esta novena nube de cierre esbozan sendas ideas en torno a la investigación con jóvenes como productores de cultura visual que se derivan de mi experiencia como profesor e investigador educativo en el contexto de la educación secundaria. Las he denominado anotaciones flotantes, no tanto porque haya adoptado la imagen de la nube para representarlas, sino para desvelar la naturaleza etérea y volátil de la experiencia educativa y de investigación en la que se inscriben. Como en la analogía de Gianni Rodari, estas ocho nubes pueden ser consideradas de forma aislada o como nodos de un sistema más complejo, solamente perceptible si —por un efecto de oscilación que afecte a todas ellas— las hacemos resonar mutuamente. La decisión de tirar la piedra al estanque queda, como siempre, en manos de la lectora y el lector.

Anotación #9: Incorporar al lector para producir "nuevas nubes".

REFERENCIAS

- Atzacac (1993):** *Paradisos posibles*. Soviet Records. Música y letra: Alfred Porres.
- Barone, Tom y Eisner, Elliot (2006):** “*Arts-Based Educational Research*”. En Green, J.; Camille, G. y Belmore, P. [eds.] (2006): *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey, AERA.
- Barth, Roland S. (1990):** *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borges, Jorge Luis (1981):** *El Hacedor*. Madrid, Alianza. (1960).
- Bourriaud, Nicolas (2006):** *Estética relacional*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Braidotti, Rosi (2000):** *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Paidós.
- de Mello, Dilma Maria (2007):** “*The Language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape*”. En Clandinin, J. [ed.] (2007): *Handbook of Narrative Inquiry* (pp. 203-223). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bullough, Robert V. y Pinnegar, Stefinee (2001):** “*Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research*”. *Educational Researcher*, 30(3), (pp. 13-21).
- Charlot, Bernat (2000):** *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil, Artes Médicas. (1997).
- Cherryholmes, Cleo H. (1999):** *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona, Pomares-Corredor. (1988).
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1993):** *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, Anagrama. (1991).
- Dewey, John (1949):** *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica. (1930).
- Eisner, Elliot (1998):** *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós Educador. (1990).
- Finley, Susan (2008):** “*Arts-Based Research*”. En Knowles, J. G. y Cole, A. L. [eds.] (2008): *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 71-81). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gallagher, Kathleen (2007):** *The Theatre of Urban. Youth and Schooling in Dangerous Times*. Toronto, University of Toronto Press
- Gergen, Kenneth J. (2006):** *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós. (1991).
- Hernández, Fernando (2007):** *Espigador@s de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, Octaedro.
- Hernández, Fernando [coord.] (2011a):** *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Barcelona, Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15963/6/Cap%20a%20una%20escola%20secund%C3%A0ria%20inclusiva.%20ARIE2006.pdf>> [con acceso el 14 de septiembre de 2013].
- Hernández, Fernando [coord.] (2011b):** *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Barcelona, Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18348/8/joves-cuenten-final3.pdf>> [con acceso el 14 de septiembre de 2013].
- Hernández, Fernando (2011c):** “*A cultura visual como um convite à deslocalizao do ohla e ao reposicionamento do sujeito*”. En Martins, R. y Touriho, I. [orgs.] (2011): *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos* (pp. 31-49). Santa María, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- Hernández, Fernando [coord.] (2013):** “*Las relaciones de los jóvenes con el saber*”. *Cuadernos de pedagogía*, 430. Tema del mes. (pp. 54-82).
- Ibáñez, Tomás (2001):** *Muníciones para disidentes*. Barcelona, Gedisa.
- Irwin, Rita L. (2004):** “*A/r/tography: A metonymic métissage*”. En Irwin R. L. y de Cosson, A. [eds.] (2004): *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry* (pp. 27-38). Vancouver, BC, Pacific Educational Press.
- Kincheloe, Joe L. y Berry Kathleen S. (2004):** *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. London, Open University Press.
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele (2008):** *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*.

Madrid, Morata. (2003).

Leitch, Ruth (2008): *"Creatively researching children's narratives through images and drawings"*. En Thomson, P. [ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People* (pp. 37-58). New York and London, Routledge.

McNiff, Shaun (2008): *"Art-Based Research"*. En Knowles, J. G. y Cole, A. L. [eds.] (2008): *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 29-40). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Murakami, Haruki (2013): *De qué hablo cuando hablo de correr*. Barcelona, Tusquets Editores. (2007).

Planella, Jordi (2006): *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Porres, Alfred (2012): *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona, Octaedro.

Rodari, Gianni (1983): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona, Editorial Argos Vergara. (1973).

Sandelowski, Margarete (1994): *"The Prof. is in the pottery: Toward a poetic for qualitative inquiry"*. En Morse, J. [ed.] (1994): *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp. 46-63). Thousand Oaks: Sage.

Shotter, John (1994): *"Conversational realities: From within persons to within relationships"*. Comunicación presentada a The Discursive Construction of Knowledge Conference. University of Adelaide, Australia. Del 21 al 25 de febrero de 1994. <<http://pubpages.unh.edu/~jds/Adelaide94.htm>> [con acceso el 21 de agosto de 2013].

Springgay, Stephanie (2008): *Body Knowledge and Curriculum. Pedagogies of Touch in Youth and Visual Culture*. New York, Peter Lang Publishing.

Springgay, Stephanie; Irwin, Rita L.; Leggo, Carl; Gouzouais, Peter (2008): *Being with A/r/tography*. Rotterdam, Taipei, Sense Publishers.

Stenhouse, Lawrence (2004): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata. (1987).

Stoll, Louise; Fink, Dean y Earl, Lorna (2004): *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona, Octaedro. (2003).

Tavin, Kevin (2009): *"Seeing and being seen: Teaching visual culture to (mostly) non-art education students"*. The International Journal of Arts Education 7(2), (pp. 1-22).

Thomson, Pat y Gunter, Helen (2007): *"The methodology of students-as-researchers: valuing and using experience and expertise to develop methods"*. Discourse, 28(3), (pp. 327-342).

van Manen, Max (1998): *El tacto en la enseñanza*. Barcelona, Paidós Educador. (1991).

VITUS VESTERGAARD

PROFESOR ASISTENTE, CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN.

Departamento de Estudios de la Cultura. Universidad del Sur de Dinamarca

vitus@sdu.dk

JUGANDO CON LA CÁMARA - CREANDO CONJUNTAMENTE: PRODUCCIÓN DE VIDEO Y CREACIÓN COLABORATIVA EN UN MUSEO

RESUMEN

Muchos museos contemporáneos tratan de implicar a los usuarios como participantes activos de distintas nuevas maneras. Una forma de involucrar a los jóvenes con la cultura visual es a través de piezas donde los usuarios producen sus propios videos. Dado que las experiencias de los museos son en gran parte de naturaleza social y se basan en los grupos como unidad social, es imperativo analizar cómo los usuarios de los museos crean videos en grupo y participan con los demás y con lo que se expone.

Este artículo se basa en una investigación sobre la creación de videos por jóvenes usuarios en el “*Media Mixer*” y explora lo que sucede durante el proceso creativo que se da delante de una cámara. Basándose en las teorías de la museología, los medios de comunicación, el aprendizaje y la creatividad, el artículo analiza cómo dar sentido a los procesos de producción aparentemente caóticos o banales que se dan en un museo.

PALABRAS CLAVES: Cultura visual, producción de video, creatividad, diseño de exposiciones, colaboración, aprendizaje social, jóvenes.

LA NATURALEZA SOCIAL DE LAS EXPERIENCIAS EN LOS MUSEOS

En la actualidad, en los trabajos sobre los estudios de público y museología, la visita al museo es ampliamente considerada como un evento social, basándose en el hecho de que la mayoría de los visitantes son miembros de un grupo. Tal y como lo explica el conocido investigador en museología John Falk: “La gran mayoría de los visitantes de museo llegan como parte de un grupo social” (Falk, 2009, p 99.). En el centro de investigación Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials (DREAM) llevamos a cabo un estudio nacional a gran escala sobre el uso de los medios y recursos de los museos para jóvenes de 13 a 23 años de edad. La encuesta muestra exactamente la misma imagen: sólo alrededor del 1 por ciento de los jóvenes usuarios de los museos los visitan solos, mientras que el 99 por ciento de los jóvenes usuarios llegan con un grupo (Kobbernagel , Schröder, y Drotner , 2011) Esto incluye no sólo a los familiares o grupos escolares, sino también a grupos de amigos. En los museos de historia natural, el 16 por ciento de los jóvenes usuarios llegan en grupos de amigos. En los museos de historia cultural, el número es de 18 por

ciento. En los museos de arte el 27 por ciento de los jóvenes usuarios llegan en grupos de amigos, y en los centros de experiencias y centros de ciencias el número es un importante 35 por ciento. Así que las visitas al museo se basan, de hecho, en grupos sociales, y contrariamente a los prejuicios que señalan a los museos como “aburridos”, un número relativamente grande de jóvenes los visitan con amigos en su tiempo libre.

Llegar al museo en un grupo no es lo mismo que interactuar como grupo en el museo, sin embargo, cuando se examina la interacción resulta que la realizada en grupo es importante. Mientras que algunos grupos se separan, la mayoría de ellos tienden a pasar mucho tiempo interactuando entre sí, además de mirando las exposiciones. Falk y Dierking (1992) ofrecen datos sobre la actividad de los grupos familiares en relación con los tipos de museos y muestran que un grupo típico gasta el 15-20 por ciento de su tiempo en las exposiciones interactuando con los demás. Estudios más recientes confirman esto y muestran que las parejas, por ejemplo, pasan un promedio de 20 por ciento de su tiempo en las exposiciones interactuando, negociando significados, señalando objetos de interés y así sucesivamente (Packer y Ballantyne, 2005).

Con todo, es seguro decir que la visita a un museo es, en casi todos los casos, un evento social en el que los visitantes desean experimentar algo juntos. En realidad, yo diría que etiquetar a las personas que van a los museos como “visitantes” (esto es, como alguien que “va a ver”), es una tergiversación de lo que sucede en la mayoría de los museos. “Ver”, por supuesto juega un papel importante en las actividades del museo, pero como evento social también se trata de hacer algo juntos en un sentido muy amplio y con el museo como recurso. Por lo tanto, simplemente me refiero a los visitantes de museos como usuarios.

EL MUSEO COMO UN ESPACIO CREATIVO

Una gran parte del trabajo reciente en los estudios de museos ha hecho hincapié en la importancia de hacer del museo un espacio para hacer en lugar de simplemente un espacio para mirar, con el objetivo de dar un nuevo impulso o, incluso, redefinir el museo como un espacio para la actividad y la creatividad. Esto no es una nueva idea, como pudiera parecer a primera vista. En 1889 el famoso museólogo George Brown Goode de la Institución Smithsonian abogó por un museo “vivo”, señalando, entre otras ideas, que: *“El museo del pasado debe ser anulado, reconstruido, transformado de un cementerio de objetos en un vivero de ideas vivas”* (Goode, 1901, p 243.) Las ideas de Goode acerca de un museo vivo prefiguraron muchas llamadas de hoy en día a los museos a hacer participar a los usuarios de maneras nuevas. Repasando la literatura reciente sobre estudios de museos, uno se encuentra con nuevas nociones de lo que los museos pueden o deberían ser, tales como: El Museo Receptivo (Lang, Reeve, y Woollard, 2006), el Museo Reinventado (Anderson, 2004), el Museo Involucrador (The Engaging Museum) (Black, 2005), el Museo Constructivista (Hein, 2005), el Post -Museo (Hooper- Greenhill, 2000), el Museo Participativo (Simon, 2010), el Museo Interactivo (Drotner, Weber, Larsen, y Lossing, 2011), el Museo Total (Šola, 2010), el Museo Dialógico (Tchen y Ševčenko, 2011), el Museo Transformativo (Drotner, el Museo Transformativo, 2010, 25/ 11), el Museo Híbrido (Vestergaard, 2012), y posiblemente más.

Algunos de los pensamientos generales tienen que ver con el fomento de la participación activa y están muy en sintonía con el trabajo actual que desde los estudios de los medios (media studies) se hace sobre cultura participativa y medios de comunicación social. El prestigioso investigador Henry Jenkins describe la cultura de la participación como una con las siguientes características:

1. barreras relativamente bajas a la expresión artística y a la participación cívica,
2. un fuerte apoyo para crear y compartir creaciones con los demás,
3. algún tipo de tutelaje informal mediante el cual lo conocido por los más experimentados se transmite a los novatos,

4. miembros que creen que sus contribuciones son importantes y
5. miembros que sienten algún grado de conexión social entre sí (al menos, que les importa lo que otros piensan acerca de lo que han creado).

(Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robinson, 2009, p. 5-6)

La descripción de Jenkins sobre la cultura participativa es una buena representación de cómo funcionan los medios sociales, y también describe lo que supone para nosotros crear y compartir. La mayoría de los museos tratan de involucrar a los visitantes en algunos de estos mismos aspectos, pero son desafiados por el hecho de que, a diferencia de Facebook u otros medios populares de comunicación social, la gente rara vez vuelve a un museo, o incluso a la red social en la web del museo, con la frecuencia suficiente como para formar una fuerte conexión en un circuito de intercambio. En lugar de ello, los museos tienen que confiar en el grupo como una unidad social y asegurarse de que el museo es un buen lugar para que un grupo haga algo conjuntamente.

EL “MEDIA MIXER”

Hoy en día las formas de atraer a los usuarios y las herramientas para fomentar la participación en los museos son numerosas y variadas: desde el histórico juego del rol a los talleres de arte, desde las paredes de graffiti digital a las cajas de arena para excavaciones arqueológicas.

Mis estudios se basan en la producción mediática, en el llamado “*Media Mixer*” del Museo de los Medios de Comunicación en Dinamarca. El “*Media Mixer*” es una sala que casi no tiene ningún objeto. Sin embargo, cuenta con un pequeño número de piezas interactivas donde los usuarios hacen producciones mediáticas, tales como entrevistas de televisión, noticieros y sonidos de ambiente para el cine. Los usuarios pueden editar sus videos y compartirlos en línea y exhibirlos en las pantallas. La exposición se inauguró en 2010 y en los dos años siguientes recogí y analicé una serie de entrevistas, observaciones de los participantes, datos de producción de 1190 usuarios y 2374 producciones, así como 245 videos compartidos realizados por usuarios de 13 a 23 años de edad.

Las cinco piezas en el “*Media Mixer*” están totalmente programadas y automatizadas y cuando empezaron grababan a los usuarios frente a la cámara en una toma. Este artículo se centra principalmente en dos piezas: *La silla caliente* y el *Estudio Chroma Key*.

La silla caliente es una pieza sobre las entrevistas de televisión. Los usuarios eligen entre dos famosos presentadores de televisión, Louise Wolff y Jes Dorph -Petersen, y diferentes temas para la entrevista como “celebridades” o “vivir la buena vida”. Después de la selección, los usuarios ocupan sus lugares en un pequeño estudio equipado con cámaras, micrófonos y una pantalla grande. Cuando están listos, en la pantalla aparece el locutor elegido que lleva a cabo una entrevista a los usuarios. La entrevista tiene una estructura relativamente simple de pregunta-respuesta en la que el usuario tiene una gran cantidad de tiempo para responder. Si no se usa el micrófono, la entrevista simplemente pasa a la siguiente pregunta, y si los usuarios siguen hablando durante más de 40 segundos, las interrupciones del presentador dan entrada a la siguiente pregunta. Los videos de entrevistas tienen una duración de 2 a 10 minutos, dependiendo de la longitud de las respuestas. El video en sí es generado automáticamente simplemente mezclando las escenas del usuario grabadas por la cámara y las previamente grabadas del presentador.

El *Estudio Chroma Key* es otra pieza basada en una actuación en tiempo real frente a la cámara. En esta pieza los usuarios son grabados frente a una pantalla verde donde se inserta un fondo a través de un croma. Una vez más, los usuarios seleccionan un tema (por ejemplo, “un cumpleaños real”), que determina el fondo (por

ejemplo, el castillo real) y un Teleprompter. Los usuarios tomar el papel de presentadores de noticias leyendo el Teleprompter o improvisando. Hay una caja de accesorios simples, como un micrófono, capas, pelucas y sombreros disponibles. La grabación se detiene cuando el Teleprompter termina, independientemente de la actividad o inactividad del usuario. Los videos duran de 1 a 2 minutos dependiendo del tema y los usuarios obtienen tanto un video con el fondo adecuado insertado, como un video con el fondo verde. De esta forma los usuarios pueden después insertar nuevos fondos como les plazca.

HACIENDO VIDEOS - ¿SOLO O EN COMPAÑÍA?

Una de las principales diferencias entre *La silla caliente* y el *Estudio Chroma Key* es el espacio para varios usuarios. *La silla caliente* fue construida con una sola silla, para estar sentado en la posición ideal en frente de la cámara y producir la ilusión creíble de que el usuario es entrevistado por el locutor. Las preguntas de la entrevista también se dirigen a un único usuario (por ejemplo, “¿cuál es tu nombre?” Y no “¿cuáles son sus nombres?”). El *Estudio Chroma Key*, por el contrario, tiene más sentido para múltiples usuarios. El estudio tiene un espacio abierto con lugar para un grupo, y aunque hay un Teleprompter, resulta natural para un grupo tomar turnos para leer o simplemente ignorar el Teleprompter e improvisar con los demás.

Si bien puede parecer una buena idea tener propuestas de producción de video adecuados tanto para los usuarios individuales como para grupos, esto plantea algunos problemas. Como indiqué al principio del artículo, casi todos los usuarios de los museos llegan en grupos y la mayoría de ellos quieren tener una experiencia social dentro del grupo. Las piezas cuentan con una pared de cristal y una pantalla en vivo en el exterior, por lo que si una persona está sentada en el banquillo, el resto del grupo puede ver lo que está pasando dentro. Sin embargo, estar separado por una pared de vidrio no es deseable cuando se quiere participar con el grupo. Como resultado, muy poco después de la apertura al público, la silla de *La silla caliente* se rompió; a pesar de que la silla estaba destinada claramente a una sola persona, grupos enteros se sentaban en los apoyabrazos unos encima de otros. Cuando se instaló una nueva silla, también se rompió. Por lo tanto, después de un tiempo la única silla fue reemplazada con una solución improvisada de varios taburetes móviles.

Al ser entrevistados acerca de qué se siente delante de la cámara, muchos usuarios describen emociones positivas cuando la interacción se hace en grupo, y emociones negativas cuando se encuentran solos. Uno de los usuarios, John (17 años), quien fue al espacio del “*Media Mixer*” con su amigo Kasper (18 años), explica:

[Al principio] estuve aquí con mi hermana, y ella estaba de pie en la parte exterior. Y yo pensé que parecía, no sé si se puede decir, sin sentido, pero era, bueno, en realidad un poco sin sentido y un poco embarazoso sentarse y hablar solo. Como muy solitario. Como solo para siempre.

John se refiere a la meme de Internet “solo para siempre” (que expresa soledad y tristeza) para describir su experiencia en la producción de la entrevista a solas, mientras que su hermana estaba de pie al otro lado del cristal. A pesar de su experiencia, regresó posteriormente con su amigo Kasper, y los taburetes ya se habían instalado. Contrariamente a su primera experiencia, John y su amigo Kasper describen su nuevo video-entrevista colaborativa con expresiones como “jugando a la pelota el uno con el otro” y “ayudándonos uno a otro a seguir adelante”.

A pesar de que ofrece distintos taburetes, la pieza está diseñada fundamentalmente para un solo usuario, que es fácilmente detectado por el hecho de que el locutor se dirige a los usuarios virtuales en forma singular, y los usuarios se dan cuenta de esto. El análisis de contenido de 62 videos compartidos desde *La silla caliente* producidos por los usuarios de 13 a 23 años de edad, muestra que los usuarios están molestos por

la falta de correspondencia entre que el video se dirige a ellos en singular y el hecho de que son un grupo. En dos casos, los usuarios comentan explícitamente esto.

En los vídeos realizados en el Estudio Chroma Key, la colaboración en grupo no presenta los mismos problemas. Siendo una actividad formalizada, la pieza está pensada para que una persona lea el Teleprompter, posiciones su cuerpo en la pantalla, a veces gesticule y apunte a los elementos en el fondo virtual. Sin embargo, a diferencia de la entrevista en *La silla caliente* donde los usuarios no pueden ignorar las preguntas que se les hacen, en este caso pueden turnarse para leer el Teleprompter, utilizarlo sólo como inspiración o ignorarlo por completo. Los usuarios hacen todas ellas, y algunos varían, partiendo, por lo general, de la lectura de la Teleprompter y luego improvisando gradualmente más y más.

SURGIMIENTO DE LA COLABORACIÓN FRENTE A LA CÁMARA

Para analizar y discutir lo que sucede cuando un grupo está en frente de la cámara creando un video, me baso en la teoría social de aprendizaje de Etienne Wenger y en las teorías de la creatividad. La teoría de Wenger se centra principalmente en las comunidades de práctica que se desarrollan en el tiempo, pero una gran cantidad de las dinámicas sociales que describe también puede ser vistas en grupos que trabajan juntos a una escala más pequeña.

Un ejemplo de ese tipo de trabajo grupal es exactamente el que sucede cuando los grupos producen vídeos en *Estudio Chroma Key* y *La silla caliente*. Aquí el vídeo se crea en un proceso lineal a tiempo real en el que no hay manera de hacer una pausa o rehacer una secuencia. Es la experiencia de “estar frente a la cámara”, y los usuarios suelen describir la actividad como “en vivo”. Tal proceso creativo es complejo y los usuarios reaccionan tanto a la pieza como al grupo. A menudo, o siempre, como mostraré, sucede algo de lo que ni el diseño de la pieza ni la planificación de los usuarios son totalmente responsables. Mi teoría es que este “algo” puede ser visto como una *emergencia colaborativa*, que es descrita por la investigadora de la creatividad R. Keith Sawyer como “*un constante cambio de la propiedad efímera de la interacción, que a su vez influye en los procesos emergentes que están generándola*” (Sawyer, 2010, p. 377).

La interacción descrita por Sawyer es la interacción entre los miembros del grupo, y la noción de emergencia colaborativa es, por lo tanto, muy similar a las teorías sobre soporte recíproco (*reciprocal scaffolding*) (Holton y Thomas, 2001). Ambos conceptos describen la misma cualidad de interacción interpersonal; que los miembros de un grupo comprometidos con un objetivo conjunto contribuyen continuamente con aportaciones que se añaden a (y cambian) los fundamentos del objetivo conjunto del grupo. La teoría social de Wenger sobre el aprendizaje describe este objetivo conjunto como “*el resultado de un proceso de negociación colectiva*” que es “*definido por los participantes en el propio proceso de su consecución*” (Wenger, 1998, p. 77).

Un ejemplo de la producción de video en el “*Media Mixer*” es el dado por cuatro niñas inmigrantes de 16 y 17 años de edad. Cuando entraron en *Estudio Chroma Key*, aparentemente de forma espontánea y sin discusión, sus actividades se convirtieron en una entrevista en la que un miembro del grupo era una reportera, mientras que las otras dos chicas tomaron el papel de “ladrón” y de “esposa del ladrón”. El último miembro del grupo fue un espectador y comentarista fuera de la pantalla. Entrevisté a las niñas después, preguntándoles acerca de esta producción improvisada:

FATIMA: Sí, yo era la que tenía que hacer de periodista

Yo: Bien.

HANNAH: Y yo tenía que ... estaba siendo entrevistada

INEZ: Ella era el criminal

HANNAH: Yo era el criminal.

Yo: ¿Usted fue el criminal?

HANNAH: Sí.

Yo: Sí. ¿Por qué un criminal? ¿Era esa una idea surgió de repente, o ...?

FATIMA: ¡Eso es lo que ... eso es lo que ... sí ... eso es lo que se nos da mejor!

Todos: (risas)

FATIMA: Es porque tenemos mucho de esto en la escuela en este momento.

El breve fragmento de entrevista muestra tres cosas:

Primero, que todas las usuarias tienen una relación natural con una historia que emerge sobre una entrevista con un criminal. Mientras yo, como alguien ajeno a su producción, me pregunto por qué han optado por tomar esos roles, las propias usuarias hablan de sus papeles a través de artículos definidos y como la cosa más natural. Lo que emerge es a la vez real y compartido.

En segundo lugar, las identidades de los usuarios y contextos personales juegan un papel. Los usuarios apuntan a su propio grupo étnico y sarcásticamente asocian su identidad como inmigrantes con el papel de un criminal. Etnicidad y prejuicio fue un tema recurrente en este grupo en particular y también hablaron de la "jerga de los inmigrantes" y la política de inmigración durante su video.

En tercer lugar, los usuarios incluyen discursos que no están presentes en el museo. Ni el discurso sobre los inmigrantes criminales, ni el discurso sobre el robo está presente en el *"Media Mixer"*. Estos discursos son incluidos por los usuarios por su propia iniciativa.

Es imposible de trazar en detalle de qué manera exacta los diferentes componentes de la identidad, los contextos y los discursos crean colaboración emergente. Sawyer (2010) describe la creatividad del grupo como un sistema complejo - un sistema donde lo emergente nace en las tensiones entre el orden y el caos (a menudo descrito como "el borde del caos"). Esto se corresponde con la descripción de Wenger de la estructura emergente del aprendizaje en una comunidad de práctica: *"El aprendizaje implica una estrecha interacción entre el orden y el caos. La continuidad de una estructura emergente se deriva no de la estabilidad, sino de la capacidad de adaptación"* (Wenger, 1998, p. 97).

En un grupo como el que se ha descrito anteriormente, la adaptabilidad y los cambios entre el "orden" y "caos" son bastante notables en las cuatro niñas. Hay un alto grado de improvisación, hay alternancia de momentos de inestabilidad introducida a través de un impulso y la estabilidad a través de la reacción del grupo al impulso. El resultado es la emergencia de colaboración. Un ejemplo de esto se puede notar en el siguiente diálogo del principio del video de las niñas frente a la pantalla verde:

FATIMA: Hola, ¡wow! soy invisible (mira la pantalla al ver su camisa verde la hace casi invisible en frente de la pantalla verde). Somos d... (risas) Ahora estamos de pie delante de ... (risas) una iglesia. Y tenemos un ladrón.

INEZ: Tenemos un ladrón (repite).

GITA: Tenemos un ladrón (repite).

HANNAH: No, no lo soy.

FATIMA: (risas) ¡Oh, no, ahora soy invisible (!) De acuerdo, ermmm, para qué, de qué va todo eso (mirando a Hannah)

HANNAH: Sólo porque soy un ladrón (con un fuerte acento).

FATIMA: Vamos, hombre.

INEZ: Estás hablando con un acento inmigrante de mierda.

HANNAH: ¿Qué has dicho? ¿Hola? (exagera el acento todavía más)
 FATIMA: Ermm, ¿qué fue todo eso? Dices que eres inocente. ¿Por qué?

Esta es la primera vez que las chicas usan la palabra “ladrón”. Fátima ha tomado parte como reportera e intuitivamente sigue las convenciones de su papel, presenta la situación para los espectadores. Ella puede ver el campo de visión de la cámara en una pantalla con el fondo insertado para poder posicionarse en consecuencia. Antes de grabar, las chicas decidieron que querían hacer un reportaje frente a un palacio de justicia, que de hecho sería un buen fondo para su historia sobre el ladrón. Sin embargo, cuando Fátima presenta la situación interpreta el edificio que se ve en la pantalla como una iglesia (que se parece un poco). También otorga rápidamente a Hannah el papel de “ladrón”, y las otras dos miembros del grupo repiten su entrada mostrando estar de acuerdo. Hannah acepta el rol y, sonriendo, niega ser un ladrón. Así, la inestabilidad mediante la introducción de la función de “ladrón” se traduce de inmediato en una adaptación por parte del grupo. El mismo fenómeno se observa en relación al comentario en pantalla de Inez sobre el “accento de mierda”. Inmediatamente Hannah adapta su lenguaje a lo que se convierte en una caricatura del “accento inmigrante” y, finalmente, la aparición de la colaboración da forma a una historia sobre un ladrón inmigrante inocente, su esposa y una iglesia vandalizada.

Si nosotros, como se ha mencionado antes, aceptamos la creatividad del grupo como portadora de dinámicas de aprendizaje social en comunidades de práctica, entonces la aparición de colaboración de las niñas es un ejemplo de que *“[la capacidad de] caminar por la línea entre el caos y el orden es una característica que hace de las comunidades de práctica un lugar probable de creatividad”* (Wenger, 1998, p. 289). La creatividad se desarrolla en un proceso continuo en el que se introduce algo nuevo (el caos) y se hace que el elemento nuevo sea útil (orden).

Esto es algo que casi no se puede analizar a nivel individual. Sawyer (2010) sugiere que probablemente es necesario un análisis a nivel grupal cuando un sistema social tiene las siguientes cinco características:

- 1) La imprevisibilidad.** Que se puede ver en la producción de video de las chicas cuando se turnan y en cualquier momento una de ellas puede introducir un elemento de su elección. Hannah, por ejemplo, podría haber sido presentada como un “oficial de policía” en lugar de “ladrón”, lo que habría hecho que la historia fuera en otra dirección.
- 2) No-reducibilidad a los modelos de los agentes participantes.** Nada hace pensar que alguna de las chicas no tenga influencia en la producción. Fátima crea la escena pero incluso Inez, quien se encuentra fuera de la cámara, introduce el elemento “accento inmigrante de mierda”, y es reconocido y adaptado por el grupo.
- 3) Intersubjetividad procesual.** Tiene que haber alguna forma de intersubjetividad entre las niñas. Las chicas no tienen necesariamente representaciones simétricas, pero en el proceso, al menos, tienen la voluntad de coordinar los puntos de vista individuales en relación con la emergencia de colaboración.
- 4) La creatividad de los componentes.** El grupo está formado por individuos con un potencial creativo. Sólo a través de la voluntad de las niñas de coordinar sus contribuciones creativas tiene sentido explicar el proceso creativo grupal.
- 5) El costo de la explicación.** Los modelos reduccionistas, de hecho, pueden ofrecer algunas ideas sobre los detalles de la interacción entre las chicas. Sin embargo, un intento de incluir elementos como la psicología individual de las chicas se traduciría en un modelo demasiado complejo para ser útil. En los procesos creativos, como la producción de vídeo de las niñas, no es sólo significativo metodológicamente, sino también práctico para explicar el proceso grupal.

Además de las cinco características del reporte grupal de Sawyer, quiero añadir un sexto elemento importante en las producciones creativas que se sustentan en algún tipo de apoyo: el andamiaje del proceso creativo. En los casos donde el apoyo es ofrecido por un profesor o tutor, por ejemplo, se puede utilizar el concepto de andamiaje educativo de Jerome Bruner según lo descrito por Wood, Bruner y Ross (1976). En el *"Media Mixer"* y en otros ambientes del museo, los profesores y los guías del museo ofrecen realmente una gran cantidad de soporte en las categorías enumeradas por Wood, Bruner y Ross: el reclutamiento, la reducción de grados de libertad, el mantenimiento de la dirección, la indicación de características críticas, el control de la frustración, y la demostración. No obstante, las piezas individuales como *La silla caliente* y el *Estudio Chroma Key*, así como la exposición en su conjunto, enmarcan el proceso creativo, y este marco no se puede explicar simplemente en términos de andamiaje. En lugar de ello me refiero a este encuadre como *diseño*, tal y como lo describe Wenger, como "una colonización sistemática, planificada y reflexiva del tiempo y espacio al servicio de una empresa" (Wenger, 1998, p. 228). Así, la forma en que una pieza se ha implementado es *el resultado del diseño*, mientras que el proceso creativo de los usuarios puede ser visto como (entre otras cosas) una *reacción al diseño*.

Si incluimos el diseño en el análisis de la emergencia de colaboración en las piezas de producción de vídeo, éste proporciona posibles explicaciones para algunos de los mecanismos de la producción creativa. En el ejemplo de las cuatro chicas en el *Estudio Chroma Key*, se hace evidente que sus opciones creativas se encuentran en una zona fronteriza entre lo diseñado y lo emergente correspondiendo a la dualidad diseño-emergencia en la teoría de la práctica social de Wenger (1998). A modo de ejemplo, el siguiente intercambio de palabras tuvo lugar frente al *Estudio Chroma Key*, cuando las chicas navegaron a través del GUI (la interfaz gráfica de usuario) y acabaron seleccionando "informe del crimen" (lo que supone tener un juzgado de fondo) y el enfoque periodístico "crítico" (encontrándose con un texto crítico en el Teleprompter):

FATIMA: Por supuesto selecciona crítico (mirando brevemente en el menú)

INEZ: Sí.

FATIMA: Ahí.

GITA: Y entonces...

Guía del museo: Sí, entonces simplemente toma la tarjeta y entra para empezar desde dentro (del estudio).

Antes del intercambio de palabras las chicas habían estado esperando mucho tiempo y estaban obviamente ansiosas por empezar. Las cuatro se encontraban en frente de la pantalla de menú, pero no hablaron de la selección del "informe sobre el crimen" y la elección implícita del fondo con el Palacio de Justicia. Después de la selección, el usuario debe elegir el enfoque periodístico para el texto del Teleprompter. Una de las chicas seleccionó "crítico" y comentó "por supuesto selecciona crítico". Inmediatamente después el guía del museo les apoya mediante el mantenimiento de la dirección y señalando las características críticas (Wood, Bruner, & Ross, 1976), después de que las niñas entraran en el estudio. Si recordamos la interacción con el menú de selección, algunas de las opciones creativas de las niñas tienen más sentido. Dentro del estudio las chicas comenzaron inmediatamente a ponerse algunos trajes y a mirarse a través los accesorios, mientras mantenían el siguiente intercambio de palabras:

FATIMA: ¿Dónde está el micrófono?

GITA: Son, son, son...

HANNAH: No sé.

INEZ: Es aquí.

HANNAH: Ay, no está allí.

GITA: ¿Vas a ser el criminal? (hablándole a HANNAH)

FATIMA: ¿Quién es el criminal?
 HANNAH: Yo soy el criminal.
 TODAS: (risas)
 FATIMA: Muy bien, ¿Dónde está el botón rojo? (para iniciar la grabación)
 GITA: ¿Debo tomar esta cosa?
 HANNAH: ¿Qué debo hacer?
 GITA: ¿Debo usar esto?
 FATIMA: Vale, ¿estás lista?
 GITA: No, no me siento como él. (probándose una peluca)
 HANNAH: Muy bien.
 HANNAH: Eh, ¿qué vamos a hacer?
 FATIMA: Cinco, cuatro, tres, sal de mi camino!

La idea de que una de las niñas debe tomar el papel de “el criminal” comienza con la pregunta “¿Vas a ser el criminal?” Aunque justo antes de entrar en el estudio las niñas seleccionaron el tema “Informe sobre crimen” de manera aparentemente irreflexiva, parece que, en efecto, al menos una de ellas se ha dado cuenta del tema “crimen”. Después las cosas van muy rápidas y Fátima, que ha agarrado el micrófono y con ello el papel de reportera, pregunta sobre el botón rojo. En ese momento el Teleprompter está diciendo a las usuarias que aprieten el botón rojo para comenzar. Hannah, insegura acerca de la producción, dice: “Oye, ¿qué vamos a hacer?”, pero en ese momento el botón rojo ya había sido accionado, algo que se ilustra en la pantalla y en la cuenta atrás de Fátima: “Cinco, cuatro, tres ...”.

Entonces comienza la grabación del vídeo. El marco narrativo creado por el grupo y la pieza es que una chica es una periodista, la otra un criminal y el enfoque es “crítico”. A partir de aquí la emergencia de colaboración se desarrolla aún más, pero en interacción con el diseño de la pieza, como voy a ilustrar.

MODOS DE PERTENENCIA - MODOS DE COLABORACIÓN

Etienne Wenger presenta un modelo de relaciones de pertenencia. En resumen, hay tres formas de pertenencia descritas como:

- 1) la interacción** - la implicación activa en los procesos mutuos de negociación de significado
- 2) la imaginación** - crear imágenes del mundo y ver las conexiones a través del tiempo y el espacio mediante la extrapolación desde nuestra propia experiencia
- 3) el alineamiento** - la coordinación de nuestra energía y actividades con el fin de encajar en estructuras más amplias y contribuir a fines más amplios.

(Wenger, 1998, p. 173-174)

Los usuarios en el “*Media Mixer*” hacen las tres cosas cuando producen vídeos en las piezas: *interactúan*, ya que, en mayor o menor medida, están produciendo activamente significado cultural entre ellos y las piezas. *Imaginan* ya que, en mayor o menor medida, crean de imágenes del mundo, de ellos y de sus posibilidades cuando les dan entrada. Se están alineando, ya que, en mayor o menor medida utilizan la lógica de la producción, el estilo y los discursos del “*Media Mixer*”.

Hay, sin embargo, diferencias en el grado en que cada modo de pertenencia juega un papel en el proceso de producción. Algunos usuarios se alinean con el contenido y la forma de la pieza pero añaden el elemento lúdico de la imaginación, como este grupo de usuarios de 21 a 23 años de edad que relata su producción de vídeo en el espacio de *Chroma Key*:

DIANA: [...] era Cecilia la que lo tenía bajo control, pero era algo con subtítulos, ¿verdad? Y entonces deberías... (.)

CECILIA: Era esto de meterse en el personaje ...

DIANA: Decirlo y actuar. Sí.

CECILIA: Sí

DIANA: Tratar de estar frente a una cámara...

CECILIA: Y estar en...

DIANA: Y ser capaz de usar la imagen detrás de ti

CECILIA: Sí

El grupo había seleccionado el histórico informe de Herbert Morrison del desastre del Hindenburg y pusieron mucho esfuerzo en la correcta lectura del Teleprompter apuntando al fondo con la aeronave en llamas. Al mismo tiempo que pusieron mucho esfuerzo en “actuar” y visualizar las emociones descritas en el informe sobre el desastre.

Otros usuarios no se alienaron con la forma ni con contenido de la pieza. Dos usuarios de entre 19-20 años relatan su producción de vídeo *Chroma Key* en el que seleccionaron un documental infantil sobre la pesca industrial:

LEO: Pero yo pensé que sería un poco más como BANG, BANG, BANG, cuando en realidad era sólo para hablar [sobre algunos pescados (.) en el puerto de Kerteminde.

MARTIN: Acerca de algunos peces...

MARTIN: En el puerto de Kerteminde, sí.

Yo: Bueno. ¿Qué piensas de eso?

LEO: Eso estuvo, eso estuvo bien. Bailamos un poco y cosas por el estilo.

Yo: BAILASTE un poco?

LEO: Sí

Después de darse cuenta de que el tema del *Chroma Key* sobre documental infantil y la pesca no era lo que esperaban, el grupo comenzó a bailar y a improvisar, ignorando por completo el Teleprompter, el fondo y la historia seleccionada acerca de la pesca industrial. Todavía quedaban rastros del alineamiento ya que los usuarios emplearon algunos de los accesorios de la pieza, pero el proceso fue influido mucho más por componentes de la interacción y la imaginación que por el alineamiento.

En general, creo que los procesos de producción pueden ser vistos como una forma de emergencia de colaboración en la que existe una jerarquía entre la interacción, la imaginación y el alineamiento. El proceso de un grupo puede ser dominado por la imaginación mientras que la interacción y el alineamiento pueden ser menos influyentes, mientras que otro proceso de grupo puede ser dominado por el alineamiento con menos imaginación y interacción.

Una jerarquía de estos tres modos de pertenencia da seis posibles configuraciones:

- alineamiento > interacción > imaginación
- alineamiento > imaginación > interacción
- imaginación > alineamiento > interacción
- imaginación > interacción > alineamiento
- interacción > alineamiento > imaginación
- interacción > imaginación > alineamiento

Es imposible medir la producción creativa de un grupo para determinar exactamente cómo se distribuye el peso entre imaginación, interacción y alineamiento. Sin embargo, es posible identificar alguna indicación

de los diferentes modos de pertenencia. Si un grupo adopta roles, utiliza metáforas o crea abstracciones, entonces eso es una indicación de que el componente de la imaginación influye en el proceso. Si un grupo sigue un encargo estrictamente, responde a preguntas de tipo sí/no con “sí” o “no”, o de otro modo actúa de manera convergente y en cumplimiento de lo esperado, es una indicación de que el componente de alineamiento influye en el proceso. Si un grupo negocia los significados mutuamente, encuentra sus propias formas de expresión y se centra más en la presencia que en hacer abstracciones, entonces eso es una indicación de que el componente de interacción influye en el proceso.

En mis análisis de los procesos de creación de vídeo en el “*Media Mixer*” ha sido posible identificar estos indicadores mediante el análisis de los videos y haciendo preguntas simples como “¿asumen los usuarios roles?”

Estas preguntas han sido parte de mi análisis de contenido de 245 producciones compartidas realizadas por los usuarios de 13 a 23 años de edad en el “*Media Mixer*”. Como en una simple investigación preliminar sobre la colaboración, codifiqué las producciones de los usuarios con las siguientes categorías: “en el tema”, “usando la pieza mecánicamente”, o “asumiendo roles”. Las categorías son binarias y un tanto simplificadas, pero podrían añadirse códigos mucho más refinados. La ventaja de utilizar códigos binarios simples es que era muy fácil de entender y por lo tanto no hubo problemas con la fiabilidad inter-codificador. O un grupo está dentro del “tema” o no (por ejemplo, si en una entrevista el tema son las celebridades, hablan de celebridades). De la misma manera, o un grupo “utiliza la exhibición mecánicamente” o no (por ejemplo, leen las palabras en el teleprompter sin más comentarios), y del mismo modo, los usuarios “asumen roles” o no (por ejemplo, ellos se visten, actúan o se presentan a sí mismos con nombres divertidos). La regla general ha sido que si, por ejemplo, los usuarios pasan de asumir un rol a no asumirlo, simplemente se codifica como “asumiendo roles”, ya que es la parte más característica de su producción. Puede haber unos pocos casos en los que puede ser difícil determinar exactamente lo que pasa, pero el intercódigo ha mostrado una coincidencia casi exacta en la interpretación.

De las categorías mencionadas anteriormente, se deduce que un grupo sólo puede “utilizar la exhibición mecánicamente” si también respeta “el tema”: Un grupo que cambia el tema no utiliza la exhibición mecánicamente. Ese grupo, por ejemplo, ignoraría el Teleprompter en el Estudio *Chroma Key* o evitaría responder a las preguntas en *La silla caliente*. Por lo tanto hay seis combinaciones lógicas de los códigos:

- En el tema - usando la pieza mecánicamente - asumiendo roles
- En el tema - usando la pieza mecánicamente – sin asumir roles
- En el tema - sin usar la pieza mecánicamente - asumiendo roles
- En el tema - sin usar la pieza mecánicamente - sin asumir roles
- Fuera del tema - sin usar la pieza mecánicamente - asumiendo roles
- Fuera del tema - sin usar la pieza mecánicamente - sin asumir roles

Estos simples modos de operar reflejan la jerarquía, antes mencionada, de los modos de pertenencia. En un proceso de grupo que está “fuera de tema”, donde los usuarios no están “usando la pieza mecánicamente” y dónde están “asumiendo roles” la aparición de colaboración se basa principalmente en la imaginación, mientras que el alineamiento tiene poco o ningún papel en el proceso. Un ejemplo de esto es el de cuatro usuarios de 18 años que seleccionaron el accidente del Hindenburg para su vídeo *Chroma Key*. En lugar de hablar de la aeronave que arde, un usuario lleva a cabo una entrevista a dos miembros del grupo que actúan como una pareja. La entrevista no tiene en absoluto nada en que ver con el tema seleccionado (el accidente del Hindenburg), sino que se basa en el humor absurdo e incluye una historia sobre una pareja que tiene un cangrejo en lugar de un niño. Este modo de aparición de colaboración, donde la imaginación es dominante

y subordina el alineamiento, la denomino *imaginación libre*. De la misma manera, las otras combinaciones posibles de análisis de operaciones reflejan diferentes jerarquías de modos de pertenencia. Insertado en una tabla con los títulos apropiados obtenemos lo siguiente:

MODO DE EMERGENCIA DE COLABORACIÓN	JERARQUÍA DE MODOS DE PERTENENCIA	EJEMPLO DE MODOS DE OPERAR
Alineamiento estricto	Alineamiento>Interacción>Imaginación	En el tema - usando mecánicamente la obra expuesta - sin asumir roles
Alineamiento lúdico	Alineamiento >Imaginación>Interacción	En el tema - usando mecánicamente la obra expuesta - asumiendo roles
Imaginación enmarcada	Imaginación> Alineamiento > Interacción	En el tema – sin usar mecánicamente la obra expuesta - asumiendo roles.
Imaginación libre	Imaginación> Interacción > Alineamiento	Fuera del tema – sin usar mecánicamente la obra expuesta - asumiendo roles
Interacción enmarcada	Interacción > Alineamiento >Imaginación	En el tema – sin usar mecánicamente la obra expuesta – sin asumir roles
Interacción alternativa	Interacción >Imaginación>Alineamiento	Fuera del tema – sin usar la mecánica de la obra expuesta – no asumiendo roles

Esta puesta en práctica es muy simple y los seis tipos de aparición de colaboración podrían ser operativos en una amplia gama de maneras. Es posible analizar palabras, gestos o lenguaje corporal en relación con la imaginación, el compromiso o el alineamiento, y a partir de ello sería posible diseñar un análisis de contenido más avanzado. El asunto aquí no es la puesta en práctica particular, sino los tipos de emergencia en colaboración con el que cada uno describe una forma diferente de pertenencia mientras produce, o en palabras de Wenger (1998): diferentes procesos de formación de la identidad y de aprendizaje.

EMERGENCIA DE COLABORACIÓN EN EL “MEDIA MIXER”

Desde tal manera de operar, es posible analizar las formas en que los usuarios crean videos en el “Media Mixer”. De 245 vídeos compartidos, 21 han sido excluidos debido a problemas técnicos, como la falta de audio, en la pieza exhibida. Los 224 vídeos restantes se realizaron en *La silla Caliente*, el *Estudio Chroma Key* y una tercera pieza llamada *La caja de sonido* donde los usuarios introducen sonido de ambiente en videos pregrabados. Se distribuyen de la siguiente manera:

MODO	JERARQUÍA DE MODOS DE PERTENENCIA	NÚMEROS	PORCENTAJES
Alineamiento estricto	Alineamiento>Interacción>Imaginación	76	34%
Alineamiento lúdico	Alineamiento >Imaginación>Interacción	36	16%
Imaginación enmarcada	Imaginación> Alineamiento > Interacción	45	20%
Imaginación libre	Imaginación> Interacción > Alineamiento	9	4%
Interacción enmarcada	Interacción > Alineamiento >Imaginación	44	20%
Interacción alternativa	Interacción >Imaginación>Alineamiento	14	6,00%

Hay varias cosas interesantes acerca de esta distribución. En primer lugar, vale la pena notar que un total de 50 % de los videos están dominados por el componente de alineamiento (alineamiento estricto y lúdica). Aquí, los usuarios se han alineado con el tema de la pieza y han seguido la mecánica original del diseño. Si se incluyen los tipos de emergencia de colaboración donde el componente de alineamiento tiene una influencia moderada, el porcentaje es de 90%. Por lo tanto, podemos concluir que el alineamiento tiene una gran influencia en la forma en que los grupos producen videos en el *"Media Mixer"*. Que los usuarios sean fieles a la concepción de las piezas no es de por sí sorprendente, pero el porcentaje es bastante alto. Una gran cantidad de usuarios tuvieron dificultades técnicas y muchos no leyeron las instrucciones en la pantalla de selección. Por lo tanto, se podría esperar que una gran cantidad de usuarios simplemente se hayan dedicado a trastear. Sin embargo, la mayoría de los usuarios han tratado de mantenerse fieles a lo que se "espera" de ellos durante tanto tiempo como ha sido posible. Si, al final, están demasiado preocupados porque las cosas no funcionan, han cambiado a otro modo de implicación en la pieza o simplemente se han ido antes de que la grabación finalizase.

En relación con este análisis, es importante tener en cuenta que el modo de colaboración puede cambiar durante la producción. He codificado los vídeos desde el uso más "extremo" de la pieza, por lo que si un grupo cambia entre asumir roles y no asumirlos, entonces se codifica como "asumiendo roles". De igual forma se codifica como "fuera de tema" si un grupo empieza dentro de un tema, pero después decide tratar temas no relacionados con los propuestos en la pieza. Esta es una opción pragmática y al igual que las categorías de codificación se pueden redefinir y afinar, los videos se podrían dividir en secuencias de acuerdo con los puntos en los que el modo de emergencia de colaboración cambia. No he hecho eso y por lo tanto me limitaré a señalar que los cambios ocurren.

A pesar de que el componente del alineamiento es fuerte, debemos, sin embargo, tener en cuenta que el 24% de las producciones se basan en el componente de imaginación, mientras que el 26% se basa en la interacción como elemento clave. Esto significa que las piezas, para la mitad de las producciones compartidas, han sido el marco para formas de producción más libres, donde tanto la participación activa en los procesos mutuos de negociación de significado, o la creación de imágenes del mundo y la visión de las conexiones a través del espacio y el tiempo mediante la extrapolación a partir de la propia experiencia, están en el centro de la producción. El valor de esto debe ser encontrado en el simple hecho de que los grupos son diferentes y quieren experimentar y crear de diferentes maneras. Falk (2009) analiza a fondo cómo los usuarios individuales de los museos son diferentes, y nuestra propia encuesta nacional de jóvenes usuarios (Drotner, Weber, Larsen, y Lossing, 2011) también muestra cómo los jóvenes usan los medios y los museos de manera diferente. Sin embargo, los grupos - y no sólo los individuos - también son diferentes y tienen diferentes preferencias cuando crean contenidos.

Un ejemplo es la pieza *La silla caliente*, donde el 45% de las producciones compartidas están dominadas por un alineamiento estricto. Aquí los jóvenes usan la pieza tal y como está diseñada; para sentarse delante de la cámara, escuchar las preguntas del presentador virtual y responder a estas preguntas hasta que termine la entrevista. Algunos usuarios, sin embargo optan por ofrecer un poco de resistencia a la secuencia predefinida de preguntas formuladas por el presentador virtual. John (17 años) y Kasper (18 años) informan que "respondieron con un poco de confrontación" y "fue muy sarcástico". Para ellos era importante crear un diálogo cara a cara y experimentaron un gran contraste entre hablar a la pantalla y una conversación natural entre dos personas:

KASPER: Es probable que sea más adecuado para una persona, pienso. Lo es. No sé, creo que si dos personas se sientan allí, y hay que responder a algunas preguntas, entonces rápidamente puedes entrar en otra cosa. Si sólo eres UNA persona, entonces puedes sentarte allí y ver que... puedes sentir que ahora

tengo que parar porque hay otra pregunta en camino. Si se sientan DOS personas, entonces pueden terminar hablando el uno al otro y terminar haciendo esa cosa. Entonces puedes ayudarte mutuamente a seguir adelante y tal.

Yo: Mmm. [De acuerdo ayudarlos mutuamente a seguir adelante ¿cómo? ¿Era eso lo que describiste acerca de cuándo hiciste un poco de burla?

JOHN: No, no.

KASPER: No, si por ejemplo, una persona dice UNA cosa y luego la otra añade algo y luego...

JOHN: Y entonces puedes seguir hablando y elaborando sobre una cuestión.

En otras palabras, John y Kasper están diciendo que la pieza, según su experiencia, requiere un cierto tipo de alineamiento, que es más adecuada para un solo usuario. No obstante, el componente de interacción fue dominante en su producción. Cuando estaban sentados en *La silla caliente*, era evidente que la conversación se centró, principalmente, en la negociación mutua de significado entre los dos amigos, a pesar de que John tomó la iniciativa y Kasper habló menos. Ellos reaccionaron mucho más entre sí que lo que lo hicieron con el presentador virtual, y Kasper explica que él “no podía sentarse allí solo”, aunque como señala:

KASPER: Habría FUNCIONADO mejor, pero me habría sentido extraño allí sentado, hablando con una pantalla, que es... que es lo que es a pesar de que debes imaginar que no lo es.

Por lo tanto podemos concluir que las piezas producidas pueden ser experimentadas como demandantes de un cierto tipo de comportamiento. Las piezas pueden, en mayor o menor medida, exigir el alineamiento, la interacción y la imaginación. Un simple recuento de las producciones de *La silla caliente* y *El Estudio Chroma Key* puede mostrar algunas tendencias en la forma en que los grupos producen:

	LA SILLA CALIENTE		EL ESTUDIO CHROMA KEY	
	N	%	N	%
Alineamiento estricto	28	45%	38	32%
Alineamiento lúdico	4	6%	21	18%
Imaginación enmarcada	10	16%	32	27%
Imaginación libre	4	6%	5	4%
Interacción enmarcada	10	16%	14	12%
Interacción alternativa	6	10%	8	7%

No es sorprendente que el componente de la imaginación sea muy pronunciado en el *Estudio Chroma Key* ya que los disfraces y el decorado señalan, claramente, la posibilidad de asumir roles. Hay casi tantas producciones de “imaginación enmarcada” (27%) como producciones de “alineamiento estricto” (32%).

En *La silla caliente*, es remarcable el componente de alineamiento y no causa sorpresa que la pieza parezca exigir el alineamiento estricto, lo que corresponde a una estructura ordenada de preguntas y respuestas.

TRABAJOS DE IDENTIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO EN LA PRODUCCIÓN DE VÍDEO

La teoría de Wenger (1998) sobre el aprendizaje social pone al aprendizaje entre los conceptos de identidad y de práctica social. A partir de los ejemplos de la producción en el “*Media Mixer*”, parece relativamente claro que los jóvenes usuarios se están posicionando y haciendo algo con su identidad en relación con su entorno. En resumen, hacen un trabajo identitario y de construcción de significado. Como marco para la discusión, voy a tratar de hacer paralelismos entre los seis tipos de emergencia en colaboración con los dos

componentes de la formación de la identidad descritos por Wenger: identificación y negociación. La identificación es “el proceso a través del cual los modos de pertenencia se convierten en constitutivos de nuestras identidades mediante la creación de vínculos o distinciones en las que nos involucramos” (Wenger, 1998, p. 191). La negociación se refiere a “la capacidad, la facilidad, y la legitimidad para contribuir a, para asumir la responsabilidad y para dar forma a los significados que son importantes dentro de una configuración social” (Wenger, 1998, p. 197).

Los seis tipos de emergencia colaborativa describen, por lo tanto, la relación entre los componentes de la formación identitaria y sus constituyentes del proceso de producción. Si un grupo de usuarios, por ejemplo, se involucra en una producción en la que el proceso está dominado por un alineamiento lúdico, significa que el grupo se identifica en cierto modo, y que de alguna manera negocian significado.

Un ejemplo de alineamiento lúdico se puede ver en un video compartido realizado en el *Estudio Chroma Key*. Aquí una pareja de 22 años, de acuerdo con el perfil de usuario, están haciendo un informe criminal sobre “la reina de la jet set” con un palacio de justicia de fondo. Un usuario que viste un abrigo lee el informe en el teleprompter con una actitud seria y profesional, mientras que una usuaria con peluca en silencio sonríe y retrata a “la reina de la jet set” con gestos femeninos exagerados y poniendo morritos. Durante la lectura el usuario acusa a la reina de la jet set diciendo frases como “la mujer no fue declarada culpable por la posesión de 170 gramos de cocaína” a las que la usuaria inmediatamente responde con gestos que expresan sorpresa e inocencia caricaturizada.

La situación muestra un ejemplo de las formas en las que tanto la identificación como la negociación se dan a través de cierto modo de emergencia de colaboración, en este caso el alineamiento lúdico.

Para ambos usuarios, el proceso de identificación se guía por una combinación de alineamiento, por un lado, con el enfoque que la pieza ofrece del reportero (y, a través de sus palabras, de la reina de la jet set) y, por otro, con las ideas sobre el reportero y la “reina de la jet set” que tienen los usuarios. En el caso de la usuaria, invoca lo que Wenger (1998) llama una identidad de la no participación: su caricatura de la “reina de la jet set” no deja ninguna duda de que el componente imaginativo de su alineamiento lúdico se basa en la disociación y la no asociación con la “reina de la jet set”. En el caso del usuario es más difícil determinar si toma una identidad de participación o no participación. Su seriedad puede interpretarse como asociación con el rol de periodista o como una sutil caricatura basada en ideas preconcebidas sobre los periodistas que dan noticias sobre criminales.

El proceso de negociación también se caracteriza por una combinación de alineamiento con el diseño de la pieza y ciertas ideas acerca de una serie de datos. En primer lugar, los usuarios se alinean mediante la lectura del Teleprompter, por lo que las declaraciones sobre la “reina de la jet set” y la forma en que se formulan provienen de la pieza. Algunos usuarios se relacionan con mayor libertad con el Teleprompter y reclaman la posesión del significado reformulando el texto, pero en esta producción específica, el usuario hombre opta por permanecer leal al Teleprompter. En su lugar, reclama la posesión del significado enfatizando ciertas palabras y levantando su voz cuando dice, por ejemplo, “la mujer no fue declarada culpable de posesión de 170 gramos de cocaína”, mientras que en tono acusador apunta a la parte demandada.

La usuaria apoya estos significados con su lenguaje corporal, y no nos queda ninguna duda de que la “reina de la jet set” es culpable, así como que tiene muy pocas luces. Así que, con relativamente pocos medios de producción, los usuarios negocian significado dentro del marco, pero de una manera lúdica, donde, en el proceso negociador, se utiliza el componente imaginativo para crear un cierto retrato de la realidad.

La dualidad entre identificación y la negociación se refleja en la convivencia entre ir con el flujo de la creatividad del grupo y resistir al flujo reclamando activamente la posesión del significado. Wenger (1998) llama a esto la naturaleza dual de la identidad. El proceso puede parecer abstracto, pero si es manejado como una ecología social de la identidad a través de diferentes grados de énfasis en el alineamiento, la imaginación y la identidad, se hace concreto, analizable y discutible.

ÚLTIMAS PALABRAS

Los museos tienen que ver con la experiencia, el aprendizaje y la comprensión del mundo. En su mayor parte esta empresa se lleva a cabo en grupos, sin embargo, los grupos rara vez son la unidad de análisis cuando se discute sobre lo que realmente pasa en los museos. Las exposiciones de los museos se centran cada vez más en la creatividad y la producción como una palanca para el aprendizaje, y en este artículo he mostrado algunos ejemplos de situaciones en las que la producción de vídeo se utiliza como palanca para que los jóvenes aprendan acerca de los medios. En el diseño de este tipo de piezas, es importante tomar en consideración las necesidades de los grupos. El diseño, sin embargo, representa sólo una parte del proceso creativo. El otro lado es emergente. El mecanismo de emergencia de colaboración puede estar guiada por diferentes tipos de soporte y andamiaje, pero cuando se lleva a cabo en una exposición, entonces el *diseño* se convierte en el marco general de la producción. Dentro de ese marco, se desarrolla un proceso de grupo en el borde del caos. Hay diferentes formas de pertenencia, es decir, de formas de relacionarse con lo exhibido, con los temas, entre ellos, etc. Dependiendo de la relación entre los componentes, el proceso puede ser categorizado como algo que ocurre dentro de un cierto modo de emergencia de colaboración. Yo clasifico los diferentes modos como: alineamiento estricto, alineamiento lúdico, imaginación enmarcada, libre imaginación, interacción enmarcada e interacción alternativa. Estos modos dicen mucho acerca de cómo los jóvenes aprenden en la producción de vídeo, pero no dicen nada acerca de qué o cuánto se está aprendiendo. Esas preguntas están más allá del alcance de este artículo.

REFERENCIAS:

- Anderson, G. (2004).** *The Reinvented Museum: Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Black, G. (2005).** *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*. London: Routledge.
- Drotner, K. (2010, 25/11).** *The Transformative Museum*. Copenhagen: Keynote speech at NODEM 2010: From Place to Presence.
- Drotner, K., Weber, C. P., Larsen, B. A., & Løssing, A. p. (Red.). (2011).** *Det interaktive museum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Falk, J. H. (2009).** *Identity and the Museum Visitor Experience*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992).** *The Museum Experience*. Washington D.C.: Whalesback Books.
- Goode, G. B. (1901).** *The Museums of the Future*. In A Memorial of George Brown Goode, Together with a Selection of his Papers on Museums and on the History of Science in America. Washington, DC: Government Printing Office.
- Hein, G. E. (2005).** *Learning in the Museum*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Holton, D., & Thomas, G. (2001).** *Mathematical Interactions And Their Influence On Learning*. I D. Clarke (Red.), Perspectives on Practice and Meaning in Mathematics and Science Classrooms (s. 33-52). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hooper-Greenhill, E. (2000).** *Museums and the Interpretations of Visual Culture*. London: Routledge.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. J. (2009).** *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press.
- Kobbarnagel, C., Schrøder, K. C., & Drotner, K. (2011).** *Unges medie- og museumsbrug: Sammenhænge og perspektiver*. Odense & Roskilde: DREAM.
- Lang, C., Reeve, J., & Woollard, V. (2006).** *The Responsive Museum*. Hampshire & Gurlington: Ashgate.
- Packer, J., & Ballantyne, R. (2005).** *Solitary vs. Shared Learning: Exploring the Social Dimension of Museum Learning*. Curator: The Museum Journal, 48(2), p. 177-192.
- Sawyer, R. K. (2010).** *Individual and Group Creativity*. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Red.), The Cambridge Handbook of Creativity (s. 366-380). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simon, N. (2010).** *The Participatory Museum*. Santa Cruz, CA: Museum 2.0.
- Šola, T. (2010).** *Making the Total Museum Possible*. In R. Parry (Red.), Museums in a Digital Age (s. 421-426). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Tchen, J. K., & Ševčenko, L. (2011).** *The "Dialogic Museum" Revisited: A Collaborative Refelction*. In B. Adair, B. Filene, & L. Koloski (Red.), Letting go? Sharing Historical Authority in a User-Generated World (s. 80-97). Philadelphia, PA: The Pew Center for Arts & Heritage.
- Vestergaard, V. (2012).** *Det Hybride Museum: Unge brugeres deltagelse gennem produktion og deling af indhold i et fysisk museumsrum (PhD Dissertation)*. Odense: University of Southern Denmark.
- Wenger, E. (1998).** *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976).** *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychiatry and Psychology(2), p. 89-100.

RACHEL FENDLER

DOCTORANDA. SECCIÓN DE PEDAGOGÍAS CULTURALES.

Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona

rachel.fendler@ub.edu

FERNANDO HERNANDEZ

PROFESOR. SECCIÓN DE PEDAGOGÍAS CULTURALES.

Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona

fdohernandez@ub.edu

LA CULTURA VISUAL COMO INDAGACIÓN VIVA: VIENDO CÓMO LOS JÓVENES REFLEXIONAN, COMPARTEN Y NARRAN SUS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA³⁰

RESUMEN

Este artículo analiza el trabajo de campo llevado a cabo por nuestro grupo de investigación en cinco institutos de educación secundaria situados en la área metropolitana de Barcelona. Es un proceso de indagación viva enmarcado en la producción de la cultura visual. En este proyecto, la cultura visual es una manera de ser, una práctica que se forma en el desarrollo de un compromiso crítico con las prácticas de aprendizaje. Este artículo nos permite reflexionar sobre la evolución de los jóvenes durante el proceso de investigación, ya que asumen el papel de investigadores y contribuyen al proyecto. Creemos que el proyecto amplía nuestra noción sobre el aprendizaje y también sobre la cultura visual, y el formato ofrece un espacio que permite interactuar con las contribuciones de los jóvenes.

PALABRAS CLAVES: Etnografía colaborativa, investigación con jóvenes, relación pedagógica, aprendizaje informal, imaginarios de aprendizaje

APRENDIENDO DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA, DESDE LOS OBJETIVOS HASTA LA PRÁCTICA

La investigación comenzó con el deseo de ampliar nuestro conocimiento sobre las prácticas de aprendizaje de los jóvenes. Como grupo de investigación, hemos querido aprovechar los resultados de un estudio anterior sobre cómo se relacionan los jóvenes y definen el éxito y el fracaso en la escuela (Hernández-Hernández

³⁰ Este artículo contribuye al proyecto: *Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes* (MEC EDU2011-24122), dirigido por Fernando Hernández-Hernández y llevado a cabo por miembros del grupo de investigación consolidado: Esbrina — Subjectivitat i Entorns Educatius Contemporanis (2009SGR 0503) de la Universidad de Barcelona.

y Padilla-Petry, 2013). Rechazando el discurso tradicional que culpa al estudiante del fracaso escolar; nuestro estudio se ha centrado en la relación de los jóvenes con el saber, partiendo de la caracterización de Bernard Charlot (2000) del aprendizaje (no como un procedimiento cognitivo, sino como un proceso que implica la construcción de una relación entre el sujeto y el mundo que le rodea), nos esforzamos por omitir el aprendizaje para aprender, donde aprender se refiere a las actividades juveniles que se consideran relevantes para el aprendizaje; sean, o no, prácticas reconocidas oficialmente por las instituciones.

El estudio se inscribe en un contexto nacional en el que el abandono escolar prematuro es un problema urgente por resolver. En España, aproximadamente el 30% de los alumnos no terminan sus estudios más allá de la educación secundaria, porcentaje que dobla la media europea (Comisión Europea, 2011). Frente a este escenario educativo, nuestro grupo de investigación decidió replantearse el tipo de enfoque sobre el concepto de aprendizaje en la investigación educativa. Como David Buckingham (2007) sugiere, ciertos tipos de competencia digital no se reconocen formalmente en el currículum escolar tradicional, dando lugar a una clase de actividad que algunos han llegado a llamar “aprendizaje invisible” (Cobo Romaní y Moravec, 2011). Otros estudios (Patel-Stevens, 2005) han presentado casos que ilustran esta desconexión, donde la vida de los estudiantes fuera de la escuela contrasta con la percepción que los profesores tienen de ellos dentro de ella. Con este contexto en mente, nuestro interés reside en explorar el aprendizaje que tiene lugar dentro y fuera de la escuela, con un trabajo directo con los jóvenes para discutir y reflexionar sobre que significa para ellos el aprendizaje.

Esta propuesta, por lo tanto, no se limita a relacionar el aprendizaje con los objetivos curriculares, sino a experiencias sociales más amplias. Sin embargo, no se pretende invadir el íntimo mundo privado de los adolescentes, que a menudo tratan activamente de ocultar de los adultos. En vez de inscribir sus actividades como “prácticas de aprendizaje”, lo abordamos como un problema de representación. Si la escuela demuestra incapacidad para reconocer una serie de prácticas de aprendizaje, llegamos a la conclusión de que lo que tenemos que generar son estrategias que den cuenta de la acción de las prácticas que los jóvenes definen como relevantes. Pedimos a los jóvenes que nos ayudasen a desarrollar este proceso de reflexión que definimos como “indagación viva”.

ETNOGRAFÍAS COLABORADORAS COMO INDAGACIÓN VIVA

Con esta base, hemos realizado cinco etnografías con jóvenes. El diseño de la investigación implicó que dos miembros de nuestro equipo trabajasen con un grupo de seis alumnos del último año Secundaria (15 y 16 años de edad) en cinco institutos diferentes (también los profesores participaron del proceso en tres de los cinco grupos). El doble objetivo de este proceso era: por un lado, que los investigadores de la universidad proporcionasen una formación en métodos de investigación etnográficos y, por otro lado, que los participantes más jóvenes pudiesen documentar, compartir y reflexionar sobre su propio aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela. Juntos, los grupos de la investigación analizarían sus datos y harían públicos los resultados.

Si bien la propuesta parece sencilla, en la práctica encontramos que el término aprendizaje es tan complejo y complicado para los estudiantes de Secundaria como lo es para nuestro grupo de investigación. Cuando el concepto se libera de su asociación con los objetivos escolares (es decir, cuando nos referimos al aprendizaje en términos de saber o nuestra relación con el conocimiento), perdemos rápidamente la comprensión de lo que significa: el aprendizaje está en todas partes, con diferentes modalidades, y este concepto expansivo pierde especificidad e importancia cuanto más reflexionamos sobre él.

Este problema fue previsto con antelación y tratamos de mitigarlo cuanto antes de nuestro trabajo de campo, Fernando entrevistó a una estudiante de Bachillerato, que era, por tanto, un par de años mayor que los jóvenes seleccionados. En una entrevista informal Fernando describió nuestros objetivos de investigación y le pidió su opinión sobre la forma de presentar este proyecto a los estudiantes de Secundaria. Ella recomendó que no se hablara sólo en términos de prácticas de aprendizaje, sino también de las “formas de comunicarse y expresarse uno mismo”. Nuestro equipo de investigación lo tuvo en consideración y presentamos el “aprendizaje” a los estudiantes colaboradores usando esta frase. Otro miembro de nuestro equipo de investigación, Xavi Giró, plasmó la información de esta entrevista en una gráfica (Ver Figura 1), que mostramos a los alumnos el primer día de cada sesión.

Ya que no podíamos abordar el concepto de aprendizaje directamente, nuestra investigación no siguió una trayectoria lineal, ésta parecía una espiral hacia afuera. A través del diálogo, aparecieron muchas características para comprender el papel y la relevancia del aprendizaje en nuestras vidas. En cada uno de los cinco centros, los equipos de jóvenes e investigadores universitarios desarrollaron estrategias y temas que permitieron contribuir de manera independiente al proyecto nacional. Si bien se llevaron a cabo varias estrategias, todas ellas se pueden encuadrar como indagación viva.

El concepto de indagación viva, vinculada con la investigación-acción, es un marco eficaz para la investigación más allá de la escuela, reconociendo que todo el mundo es experto de su propia experiencia vivida. En él se describe el proceso a través del cual podemos adoptar “an attitude of inquiry [una actitud de indagación]” (Marshall y Reason, 2008, p. 61. Traducción mía.) en nuestra vida profesional, o en este caso, en nuestras prácticas de aprendizaje personal. Este ha sido un punto crítico en nuestro proyecto, ya que hemos requerido a los jóvenes a participar no como informantes sino como investigadores que utilizan su propia experiencia para contribuir a la investigación. Para definirlo con las distinciones de Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle (2001), los jóvenes aportaron sus conocimientos en prácticas, a través de observaciones de sus aulas y hogares, reflexiones sobre la forma en que utilizan diferentes medios para comunicarse y expresarse, discusiones sobre experiencias significativas de sus actividades extracurriculares, etc. A partir de ahí, los investigadores jóvenes se erigieron en aprendices practicantes cuyo trabajo permitió a cada grupo ampliar la comprensión de que es el aprendizaje dentro y fuera del instituto de secundaria.

Al inicio del proyecto de investigación, compartimos con los participantes más jóvenes una cita que, en parte, inspiró el diseño del estudio:

Young people are the most salient witness of what occurs in schools and classrooms, yet at the same time, they are the most marginalized and excluded. [Los jóvenes son el testimonio más relevante de lo que ocurre en las escuelas y en las aulas, pero al mismo tiempo, son los más marginados y excluidos.] (Smyth & McNerney, 2012, p. 3. Traducción mía.)

Mencionamos esta cita en los grupos de investigación en un intento de mostrar a los miembros más jóvenes de que existe una necesidad real en la comunidad de investigación de que participen. Leímos Smyth y McNerney como un reto, interpretándolo como una expresión de ánimo para encontrar formas de llevar la perspectiva de los jóvenes en contacto a un término más amplio. Nos parece que la indagación viva es un marco que nos ha permitido responder a este desafío. Nuestra estrategia ha sido la de construir, a partir de la práctica, la contextualización de las experiencias de los jóvenes para que puedan interactuar con otras contribuciones en la investigación educativa.

Además de pensar en las maneras en que los estudiantes de secundaria se puedan considerar investigadores, el término “indagación viva” también nos ayuda en la descripción de nuestra propia experiencia. Judi Marshall (1999) ha definido lo que ella llama “vivir la vida como la investigación” como:

... ways of behaving which encourage [us] to treat little as fixed, finished, clear-cut... living continually in process, adjusting, seeing what emerges, bringing things into question... attempting to open to continually question what [we] know, feel, do and want, and finding ways to engage actively in this questioning and process its stages. [... viviendo continuamente en un proceso de ajuste, al ver lo que sucede con determinadas cosas... intentar cuestionarnos continuamente lo que sabemos, sentimos, hacemos y deseamos y encontrar maneras de involucrarnos activamente en el proceso y las etapas de este cuestionamiento y procesar sus etapas.] (pp. 156–157. Traducción mía.)

Nuestro estudio, que invitó a jóvenes a participar en un proyecto nacional de investigación, fue toda una novedad para ellos (y para varios de los investigadores de la universidad). Por lo tanto, una parte importante de la experiencia desarrolla la actitud que Marshall describe: ser capaz de realizar una mirada crítica sobre nuestras propias prácticas. Esto no siempre se vive como un proceso placentero, y los momentos de frustración o sin solución aparente también estuvieron presentes en el proceso.

Cuando nos dimos cuenta que el proceso de investigación no podía ser totalmente controlado, consideramos el proceso dinámico de investigación colaborativa como no antitética a nuestros objetivos. La indagación viva reconoce que la investigación no es sólo un medio para un fin, poniendo en valor el proceso y la evolución de los investigadores (y la investigación en sí) desde el principio hasta el final. Desde esta perspectiva, la dinámica del grupo se convierte en un punto neurálgico de nuestro proceso.

Durante este proyecto, los jóvenes no sólo eran informadores sino investigadores activos de sus experiencias educativas. Con el fin de estudiar las prácticas de aprendizaje, primero tuvimos que desarrollar una nueva comprensión de nosotros mismos como estudiantes, lo cual se logró mediante la reflexión sobre el papel del aprendizaje en nuestras vidas. Con este fin, las reuniones semanales de grupo diferenciaron entre el “dentro y fuera de la escuela”. El espacio relacional de nuestra colaboración nos exigió construir nuevas identidades como investigadores.

Asumir nuevas identidades supone dificultades, pero también ofrece aspectos positivos para los participantes un sentido de agencia.

Living inquiry provides a space for young students to openly explore and begin to understand their own relationship with the world and, in doing so, conceivably push back the notion that they are always already determined and fated by it. [La indagación viva ofrece un espacio para que los jóvenes estudiantes exploren de manera abierta y empiecen a entender su propia relación con el mundo y, al hacerlo, desestimen la idea de que su vida ya está predestinada.] (Meyer, 2010, p. 88. Traducción mía.)

Tal y como Karen Meyer observó en su experiencia en un aula de Primaria, la indagación viva nos animó a hacer preguntas y criticar nuestros conocimientos previos. La adopción de una actitud crítica reconfigura nuestra identidad como aprendices, nos empuja hacia el papel activo de productor (investigador). El espacio relacional de nuestro proyecto de colaboración fue el contexto donde tuvo lugar esta transformación.

Joanne Rappaport (2008) nos recuerda que en la realización de etnografías colaborativas, “what happens in the field is much more than data collection [lo que pasa en el trabajo de campo es mucho más que una recopilación de datos]” (p. 7. Traducción mía.). Nuestra experiencia da fe de esto. Nuestra propuesta de investigación abierta permitió a cada uno de los cinco grupos de investigación embarcarse en una investigación



Figura 1. Diagrama de “formas de comunicarse y expresarse, dentro y fuera de la escuela”. El mapa inicial (izquierda) fue diseñado para representar las sugerencias de nuestra joven entrevistada sobre como presentar nuestro proyecto a los estudiantes. El diagrama de la derecha muestra la modificación de un joven colaborador; de acuerdo con su experiencia, en un ejercicio realizado con nuestros equipos de investigación.

cualitativa reflexiva (Denzin y Lincoln, 2005), en procesos de “living, relating and working through questioning and reflexivity [vivir, relacionarse y trabajar a través de preguntas y la reflexividad]” (Marshall, 2011, p. 174. Traducción mía.). Con la relación de nuestra experiencia con la indagación viva pudimos dar cuenta de la evolución que tuvo lugar durante el proceso, ya que empezamos a investigar de manera conjunta.

LEYENDO EL MUNDO A TRAVÉS DE LA CULTURA VISUAL

Partiendo de nuestra experiencia en la investigación, la indagación viva permite interpretar nuestro trabajo de campo. Sin embargo, a partir de nuestra práctica se cuestionará: ¿Cómo es la indagación viva? ¿Qué produce? (ver: Fig. 1).

Al inicio del trabajo de campo, los investigadores universitarios (dos en cada escuela, como se mencionó anteriormente) llegaron a cada institución para iniciar una investigación con un pequeño grupo de jóvenes. Traíamos con nosotros un conjunto de herramientas de metodologías de investigación que deseábamos compartir, como la observación, notas de campo, escritura narrativa, documentación visual y así sucesivamente. Sin embargo, juntos teníamos que descubrir cómo utilizar estas herramientas para conseguir los propósitos del proyecto de grupo. A través de la práctica, transformamos nuestra metodología, el dominio y la modificación de estas herramientas, y el desarrollo de otros nuevos, en un esfuerzo por responder a los conceptos clave y las preguntas que empezaron a surgir dentro de cada grupo.

En un esfuerzo por responder rápidamente, cómo aprendemos, nos comunicamos y expresamos dentro y fuera de la escuela, los jóvenes generaron diferentes estrategias y formatos para compartir sus experiencias. Al final, el proyecto recogió datos en los siguientes formatos: observaciones de clase, observaciones fuera de la clase; narrativas autoetnográficas y etnográficas; redacciones de ficción, diagramas, fotografías, videos, animaciones, metáforas (utilizadas en las conversaciones); presentaciones de PowerPoint o Prezi y más... El resultado es una rica gamma de datos que fue evaluado continuamente y añadido a todo el proceso de trabajo de campo. En otras palabras, no siempre había una división clara entre la recogida de pruebas y el análisis. Más bien, como autoetnógrafos de sus experiencias de aprendizaje, los jóvenes no sólo produjeron “materia prima” (documentación), sino que se esforzaron por crear contenido que proporcionara comentarios, análisis o explicaciones críticas en relación con el tema de investigación.

En este escenario de construir la investigación a partir de una serie de narraciones compartidas (visuales, textuales y orales), entendemos que la cultura visual tiene un papel clave en el proyecto como marco interpretativo y práctica crítica. Su valor no son los objetivos compartidos por los jóvenes, sino el espacio relacional creado a través de la producción conjunta y el análisis de los datos. En otras palabras, entendemos la cultura visual como la indagación viva, como un acto de creación de significado al reflexionar sobre las relaciones entre los diferentes elementos.

El análisis de Jennifer Eisenhauer (2006) sobre la intertextualidad sirve para entender el papel de la cultura visual en este contexto. En un esfuerzo por ir más allá de la noción de estar “bombardeados” por la cultura visual, una frase que describe un modo unidireccional y binario de comunicación, Eisenhauer busca metáforas que describen adecuadamente un modo intertextual, que se caracteriza por la “ multidireccional interrelationship between subjects and objects [interrelación multidireccional entre sujetos y objetos]” (p. 45. Traducción mía). Su sugerencia de pensar en términos de tejer resuena con nuestra experiencia, nos ofrece una imagen de lo que significa ser un productor de cultura visual. La descripción de Eisenhauer de la intertextualidad no se refiere simplemente a un conjunto de textos y imágenes hipervinculados al mundo tecnológicamente avanzado de hoy. Más bien, está más interesada en el camino creado durante la navegación de un punto a otro. La intertextualidad es, entonces, una estrategia de interpretación, lo que sugiere que nos relacionamos con la cultura visual adoptando un enfoque activo y analítico.

En este sentido, la intertextualidad es otra manera de describir un argumento que hemos desarrollado en otro contexto (Hernández-Hernández, 2012). Desde una perspectiva pedagógica, consideramos la cultura visual no tanto como una cosa (objetos, imágenes...) sino como un lugar de relación donde se construye el significado. Es el tejido que conecta los diferentes puntos de lo que vemos y cómo nos ven por lo que vemos. Dentro de la investigación educativa, la cultura visual actúa como un practica de tipo rizoma que nos permite indagar en las formas culturales de ver o imaginar y los efectos que tienen sobre nosotros. Reduce la preocupación por definir el significado y pone más énfasis en descubrir cómo hemos aprendido a producir tales significados. Esta postura reflexiva nos permite explorar los orígenes de la que se desarrolla en nuestros imaginarios, así como los significados que se internalizan a pesar de que forman parte de otros relatos y referentes culturales.

Cuando consideramos la cultura visual como una forma intertextual de leer el mundo, debemos dejar claro que nuestra posición está influenciada en parte por la noción de multialfabetismos (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2000). Dentro de una pedagogía de los multialfabetismos, los estudiantes son vistos como productores de textos multimodales que se basan en modos de audio, espacial, gestuales y lingüísticos para construir y negociar significado. Cómo nuestra primera consideración sobre la intertextualidad, la multimodalidad nos recuerda la presencia de diferentes elementos y analiza el papel del cultura visual en el análisis del mundo:

The different modes of meaning are, however, not simply parallel. Meaning expressed in one mode cannot be directly and completely translated into another. The movie can never be the same as the novel. The image can never do the same thing as the description of a scene in language. [Los diferentes modos de significado no són, sin embargo, simplemente paralelos. Un significado expresado de una manera no puede ser directamente ni completamente traducido en otro. Una película nunca puede ser igual que una novela. Una imagen nunca puede hacer lo mismo que la descripción hablada de una escena.] (Cope, Kalantzis y Cloonan, 2010, p.67. Traducción mía.)

Si bien hay similitudes entre el concepto de multialfabetismos y nuestra comprensión de la cultura visual como indagación viva, reconocemos que la alfabetización es un concepto polémico en el sector educativo. A mediados de los años noventa, New London Group (1996) abogó por una pedagogía de multialfabetismos, con el argumento de que el diseño multimodal en la alfabetización proporciona las bases que podría permitir a los jóvenes desarrollar el compromiso crítico que necesitaban para convertirse en productores/diseñadores de su desarrollo social y futuros profesionales. Durante las revisiones más recientes de este manifiesto inicial Bill Cope y Mary Kalantzis (Cope y Kalantzis, 2000; Cope y Kalantzis, 2010) han demostrado la validez de este término, a pesar de los cambios que ha supuesto la introducción de la tecnología en los últimos quince años, citando “the multimodal relations between different meaning-making processes that are now [still] so critical in media texts and the texts of electronic multimedia. [...] las relaciones entre los diferentes significados de procesos multimodales de decisiones que ahora [aún] están siendo críticos con los textos de los medios de comunicación tradicionales y digitales)” (Cope y Kalantzis, 2000, p. 24).

La retórica de los multialfabetismos que presenta a los estudiantes como diseñadores (productores) resuenan con el tema tratado en este artículo. Sin embargo, también hay que considerar la crítica contemporánea sobre la expresión de los aprendizajes. Una perspectiva multialfabética no sólo responde a las ideas de Freire sobre la pedagogía transformadora, sino también a las políticas educativas neoliberales que la presentan como una competencia, que promueve la producción de los trabajadores del conocimiento como respuesta a las nuevas demandas del mercado. Richard Van Heertum y Jeff Share (2006) articulan cómo la amplia adopción de la noción de multialfabetismos puede ser contraproducente observando que:

rather than empowering students, [educational] reforms essentially empower corporations to dictate the content and nature of education toward their needs and ends, eliding the more holistic approach progressive educators once stressed. [en vez de empoderar a los estudiantes, las reformas [educativas] esencialmente empoderan a las corporaciones que dictan el contenido y la naturaleza de la educación hacia sus necesidades y fines, elidiendo el enfoque holístico de los educadores progresistas que hacen hincapié.] (p.253. Traducción mía.)

Si bien el término multialfabetismos puede aparecer en contradicción con nuestros objetivos de investigación, todavía creemos que es un marco teórico productivo. Una distinción importante es que nuestro trabajo no ve la multialfabetización como un objetivo: no es una habilidad que los jóvenes colaboradores tengan que desarrollar mientras trabajan en nuestro proyecto de investigación. Más bien, nos referimos a multialfabetismos como lo hacemos con la definición de Eisenhauer sobre la comunicación intertextual, en un esfuerzo por comprender mejor cómo un compromiso con diferentes formatos narrativos sea productivo para los jóvenes que aprenden a convertirse en investigadores. En otras palabras, en lugar de ver la multimodalidad como una técnica, introducimos este concepto con retrospectiva, en un esfuerzo por describir y reflejar de qué manera los jóvenes contribuyeron al proceso de investigación.

Al trabajar hacia una comprensión de la cultura visual como la indagación viva, nos estamos esforzando para desarrollar un marco teórico que refleje nuestro interés en cómo los jóvenes negocian su participación en un proyecto de investigación colaborativo. Bajo esta mirada, la cultura visual no es una “cosa” sino una acción relacionada con “poner una cosa en relación a otra”; esta es la forma de interpretar y producir significado. Este proyecto nos ha enseñado, además, que la actividad intertextual es una práctica llevada a cabo en un contexto social y no sólo produce un nuevo significado, sino también una red de relaciones. Fue a través de la dinámica de grupo que estuvimos atentos a la relectura, revisión y reflexión que tuvo lugar en nuestro esfuerzo por estudiar las prácticas de aprendizaje.

NOTAS DE CAMPO



Figura 2. ¿Qué es la “investigación”? Arriba, una imagen de una trabajadora de laboratorio, lo que representa lo que muchos creían que era la “investigación”. A continuación, una captura de pantalla de los resultados de una búsqueda de imágenes de Google con la palabra ‘etnografía’.

La imagen de una trabajadora de laboratorio era representativa de cómo se imaginaban la investigación científica (ver Fig. 2). Comentaron que sabían de las “ciencias experimentales” y que, para ellos, esa era la investigación. Un niño preguntó, medio en broma: “¿seremos [haciendo referencia a los jóvenes presentes en la mesa] como ratas de laboratorio en este experimento?”

Las imágenes que presentamos a los jóvenes para iniciar este debate sirvieron de uso informal como foto elicitación (Harper, 2002), las cuales permitieron al grupo debatir sobre lo que ya sabíamos y las dudas que teníamos con respecto a iniciar un proyecto de investigación colaborativo. Los investigadores universitarios utilizaron esta conversación para introducir el concepto de la investigación etnográfica. Les hicimos hacer una búsqueda de la palabra ‘etnografía’ en las imágenes de Google y compartir los resultados. Este conjunto de imágenes contrasta con el primero. En lugar de mostrar a una persona en un laboratorio, rodeado de instrumentos que no reconocemos, las imágenes de la búsqueda de Google fueron de comunidades de personas, en su mayoría tomadas al aire libre, junto con unos pocos ejemplos, definiciones y gráficos. El segundo conjunto de imágenes permitió a los investigadores universitarios introducir la idea de las “ciencias sociales” y el tipo de investigación que involucra a las personas, desmarcándolo de los experimentos de laboratorio.

Recurriendo a la experiencia que tenía nuestro grupo de investigación, se pretenden mostrar las diferentes funciones de la cultura visual a lo largo del transcurso del proyecto. Lo que viene a continuación es un intento de ilustrar los puntos críticos de nuestro trabajo de campo, concretamente mirando cómo se inició y se desarrolló la investigación en colaboración con los jóvenes. Estos momentos sirven como escenarios ilustrativos y que nos permiten entender mejor lo que se llevó a cabo en nuestros grupos colaborativos de investigación.

ADOPTANDO UNA ACTITUD DE INVESTIGACIÓN (VIVA)

Antes de entrar en materia, nuestro grupo de investigación pasó tiempo cuestionando la forma de abordar el estudio del aprendizaje con los jóvenes. Sin embargo, cuando llegó el día de presentar el proyecto en las escuelas, nos dimos cuenta de que también tendríamos que dedicar tiempo para hablar acerca de lo que queremos decir por “investigación” en sí. Introducimos el tema preguntando a los jóvenes que sabían acerca de la investigación y si tenían experiencia con ella.

En el caso de una escuela, los jóvenes respondieron que la imagen de una mujer joven con una

Para debatir más sobre etnografía, la relacionamos de nuevo con nuestro proyecto y lo volvimos a plantear en el grupo. Por ejemplo, los miembros de la universidad introdujeron la noción de “campo” como un concepto clave en la etnografía y hablamos como era el “campo” en nuestro proyecto de investigación. Fue una pregunta difícil de contestar - la naturaleza del proyecto se dirige a diferentes sitios (dentro y fuera)- y llegamos a la no fácil conclusión de que tal vez el campo se refiere más a nuestras experiencias y prácticas que no a una localización específica.

En los inicios del proceso, los grupos ensayaron una forma de trabajar que establecería la dinámica de grupo. Nuestras acciones introdujeron una práctica de investigación- en este caso, viendo lo que es la investigación y la forma en que la palabra se aplica a nuestro proyecto- que conectaba con las experiencias de los miembros del grupo y utilizaba objetos visuales, metáforas o anécdotas para ilustrar diferentes conceptos y para ayudar a generar debate y reflexión.

Este método era notablemente diferente al tipo de prácticas que se realizaban habitualmente en los centros donde trabajábamos y al principio la reacción de los jóvenes y profesores (en su caso) era dubitativa. Un centro se encontró con cierto nerviosismo por parte de los profesores que integraban los grupos de investigación. Ellos expresaron sus dudas y explicaron que no confiaban en que los estudiantes encontraran su propio camino en un proceso abierto; tenían que proporcionar pautas a sus alumnos y se sentían incómodos con su percepción con su percibida falta de parámetros respecto a cómo de cómo se desarrollaría la investigación. Observamos que el uso de la investigación para la formulación de preguntas se enfrentaba a una comprensión más prescriptiva del aprendizaje habitual en las escuelas.

Mirando hacia atrás, se observa que el proyecto fue desarrollado mediante la adopción de estrategias de trabajo que guiaron nuestro grupo a adoptar una actitud de indagación (Ver Fig. 1). La introducción de “investigación” en el entorno escolar produce un cambio en la forma en que los jóvenes entienden su papel en el proceso de aprendizaje y crea un ambiente en el que cuestionan y ofrecen sus propias conclusiones. El desarrollo de estrategias que ofrecieron diferentes fórmulas a los jóvenes para documentar, compartir y reflexionar sobre sus experiencias fue una manera de desarrollar un proyecto de investigación que fue verdaderamente colaborativo y no dirigido por los investigadores de la universidad. El elemento visual en las diferentes estrategias fue consistentemente productivo, provocó la conversación y alimentó nuestra reflexión sobre nuestros conocimientos. También fue útil para documentar nuestro proceso y capturar la transición de como nos convertimos en investigadores de forma conjunta.

CONVIRTIÉNDONOS EN PRODUCTORES

El paso para convertirse en investigadores se logró a través del proceso de convertirse en autores. Empezaron a tener “voz” cuando los jóvenes comenzaron visualizando su respuesta a la pregunta de investigación.

El siguiente pasaje es un extracto de las notas de campo escritas por Raquel Miño, nuestra colega, describiendo su experiencia en una de los cinco centros educativos que participaron en el proyecto. Aproximadamente en la mitad del proceso, este grupo decidió crear un mural y la experiencia fue un momento decisivo para ellos.

El proceso, sin embargo, no era tan fácil como preveíamos. Cuando sugerimos a los estudiantes traer evidencias en cualquier formato (vídeos, fotografías, objetos, canciones ...) parecía que no estábamos hablando el mismo idioma. Durante semanas seguimos buscando una solución que nos permitiese hacer realidad el progreso.

Cuando algunos de ellos subieron fotografías o vídeos a Google Drive sobre sus experiencias de aprendizaje, la búsqueda de Ruth Leith (2008) narrada al libro *Doing visual research with children and Young people* me hizo pensar en la posibilidad de crear un mural colaborativo. La autora manifestaba el carácter dinámico de este tipo de mapa, porque permitía una aproximación de investigación colaborativa y creativa con infantes. En nuestro caso, también tuvo que ver con pasar de los distintos recorridos individuales a una representación visual que esperábamos que conectase, cruzase y pusiese en relación las experiencias personales.

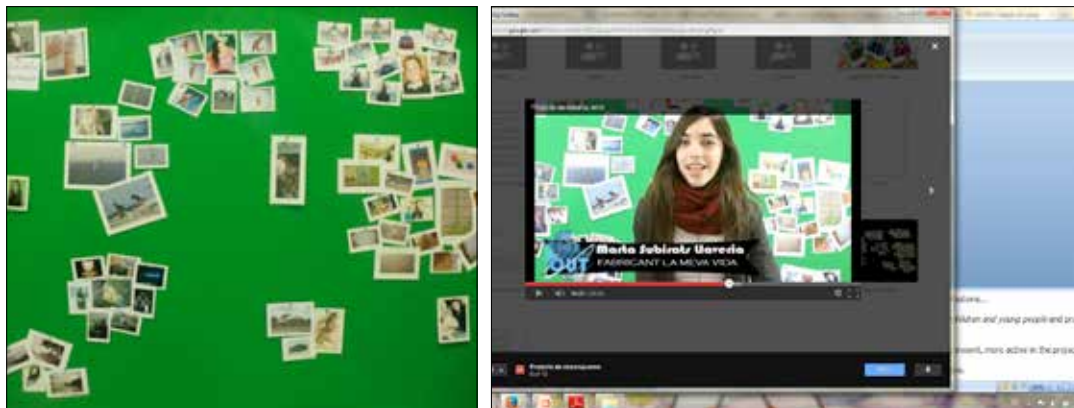
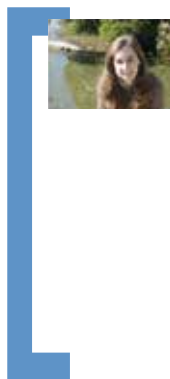


Figura 3. Mapeando prácticas de aprendizaje. En un centro educativo, el grupo hizo un mural y convirtió ese mural en una animación, un proceso que fue capturado en video.

El mapa se convirtió rápidamente en el auténtico protagonista de las sesiones, y su implicación en el proyecto creció sorprendentemente. Ver como trabajaban sin decirles nada me hacía pensar en todos aquellos momentos en que dudaba de su vinculación con el proyecto, pero más que arrepentirme, me hacían entender que es una fase necesaria cuando se trabaja con jóvenes. Otra característica diferente de este momento es que quizás era la fase más tangible y práctica de la investigación. Para ellos, trabajar con lenguajes visuales y manipular con las manos era más comprensible y útil que mantener largas conversaciones sobre aprendizajes.

Como indican las observaciones realizadas por Miño, los jóvenes mostraban más seguridad, compromiso y creatividad en el momento de asumir el papel de los productores. En el caso representado aquí, el uso de



**“TAMBIÉN HE
DISFRUTADO DE
LO QUE SUPONE
COMPARTIR COSAS
CON LA GENTE, Y
PERSONAS QUE ANTES
ERAN MUY LEJANAS A
MI, AHORA NO LO SON
TANTO PORQUE HEMOS
ENCONTRADO COSAS
EN COMÚN”**

Figura 4. A la izquierda, un protocolo que muestra el cambio de una persona joven con respecto a la decisión de participar en el proyecto. A la derecha, las reflexiones de la misma participante acerca de lo más valoraba de la experiencia.

imágenes para mapear sus experiencias de aprendizaje era una forma más tangible de establecer conexiones entre las distintas prácticas y conocimientos de todos los miembros del grupo (Fig. 3).

EL PAPEL DE LA COLABORACIÓN

El trabajo etnográfico, por naturaleza, depende de la red de relaciones que contribuyen en última instancia a los resultados del proyecto. Sin embargo, en este proyecto en particular sentimos que era importante reconocer que nuestros datos estaban constituidos por lo que los jóvenes contribuían al proyecto. Pese a usar nuestras observaciones y documentación sobre las sesiones, lo que aprendíamos en el proyecto dependía de lo que los jóvenes compartieron y decidieron aportar. Esto convirtió la dinámica de grupo en un elemento clave, y en algo en el que invertimos mucho tiempo durante el desarrollo del proyecto. Sin el compromiso y la participación de los miembros del grupo este proyecto no hubiera sido posible. Al inicio no tuvimos un alto nivel de participación, pero fue algo en lo que incidimos en cada centro para mejorarlo.



Figura 5. A la izquierda, una captura de pantalla de un grupo privado de Facebook que se utilizaba para compartir archivos y comunicarse entre sí durante el proyecto. A la derecha, una captura de un vídeo de “tomas falsas” que muestra algunos momentos divertidos del proyecto.

Una estudiante de una escuela, Esther, optó por salirse del proyecto después de haber sido seleccionada por su maestro, citando conflictos con su horario académico. Más tarde, fue convencida a permanecer por el profesor y por una compañera, que estaba preocupada por ser la única mujer que quedaba en el grupo si Esther lo abandonaba. Durante la primera sesión de trabajo, Esther se sintió incómoda hablando de cualquier cosa relacionada con sus experiencias personales, y no divulgó ninguna de sus actividades extracurriculares, mientras que los otros parecían dispuestos a hacer lo mismo. Al final del proceso, sin embargo, su actitud era diferente. En su evaluación final, Esther escribió acerca de cómo las relaciones se fortalecieron durante el proyecto (Fig. 4), uno de los aspectos más agradables y valiosos de su experiencia.

En el proyecto identificamos previamente la necesidad de dedicar esfuerzo y atención a la relación pedagógica; en este sentido la experiencia del problema de Esther nos hizo aún más sensibles. En una observación que resonaba con nuestra experiencia, Elizabeth Ellsworth (2005) afirma que “the space of learning is the space of self in relation [el espacio de aprendizaje es el espacio del yo en relación]” (p. 80. Traducción mía), una descripción que se refiere más concretamente a la relación social en un entorno educativo, ampliándola para incluir el papel del contexto (lugar) y los objetos. En un esfuerzo por convertir nuestras reuniones de grupo en un espacio relacional hicimos una puesta en común de experiencias personales, -algo que con frecuencia se deja fuera del espacio de la escuela- y compaginamos lo serio y lo social. Como vemos en la figura 5, el uso de redes sociales como Facebook, o incluso el uso creativo del vídeo (un grupo hizo una serie de tomas falsas de algunos de los momentos divertidos) permite a los grupos divertirse en el proyec-

to y ayudó a la socialización para que la mayoría de los jóvenes se sintieran cómodos. El ambiente fue en general más productivo y la mayoría de los investigadores universitarios encontraron formas de incorporar estos elementos en el marco teórico de la nuestra investigación crítica sobre las prácticas de aprendizaje. Descubrimos que la construcción de confianza y un sentido de pertenencia a un grupo permitía crear un espacio donde podíamos narrarnos a nosotros mismos en relación a los otros, usando diferentes lenguajes o representaciones para difundir nuestras historias. Este paso fue un logro que contribuyó directamente al éxito del proyecto de investigación.

Cuando estábamos escribiendo la propuesta de este proyecto, se hizo hincapié en la colaboración desde una perspectiva metodológica, citando un interés en la incorporación de la perspectiva de los jóvenes. Esto nos llevó a definir la indagación viva como un diseño de investigación más democrático (menos jerárquico) que podía permitir nuevas perspectivas. Sin embargo, una vez en marcha, nos encontramos que los jóvenes identifican la colaboración como un objetivo y/o resultado de la investigación. Su opinión, expresada al final del trabajo de campo, supuso luz nueva para nuestro proyecto.

Podíamos decir ampliamente que nuestro objetivo antes del trabajo de campo era saber en qué tipos de actividades se involucran los jóvenes mientras dirimíamos como se sienten ellos mismos como aprendices. Después de llevar a cabo el trabajo de campo, tuvimos que reajustar esta posición y comenzamos a considerar que el tener un sentido de comunidad (de aprendizaje), lo que podía reconocer la práctica de aprendizaje de un individuo era clave para permitir que las personas fuesen capaces de identificar dónde y cuándo el aprendizaje se lleva a cabo en sus propias vidas.

INSCRIBIENDO NUESTRAS ACTIVIDADES EN UNA COMUNIDAD MÁS AMPLIA

La colaboración pone de manifiesto la función y la estructura de nuestro grupo dinámico, otro factor importante se relaciona con la dinámica externa desarrollada en los centros y la comunidad de investigación de este proyecto. Siempre que fue posible, la participación de los jóvenes fue reconocida institucionalmente, contando en algunos centros educativos como proyecto final de curso. En otros centros tenía un reconocimiento menos oficial, y el proyecto en diferentes escuelas fue en algunos casos parte del plan de estudios extracurricular o con una relación muy pobre con el propio centro.

Las diferencias en la forma en que cada escuela acogió el proyecto nos han permitido ver cómo la noción de aprendizaje del estudiante se encuentra directamente relacionada con los centros educativos. Esto fue evidente cuando algunos jóvenes a menudo no se sentían o no se identificaban como investigadores mientras se desarrollaba el proyecto, algo que los centros reforzaban. Antes de la representación final organizada por la Universidad de Barcelona, donde cada grupo presentó su proyecto, los jóvenes presentaron su trabajo en sus propios centros, frente a los tutores que eran sus “responsables” del proyecto. La respuesta de los tutores (que no participaron en el proceso de investigación) fue a menudo preguntar acerca de cosas relacionadas con la participación de los jóvenes y si “se llevaron bien” o si “cumplían con la tarea”. La implicación y el



Figura 6. Las presentaciones en la universidad, un nuevo escenario para debatir al proyecto de investigación.

comportamiento de los jóvenes y su capacidad para trabajar en el proyecto tenían mayor interés que los resultados cosechados.

La respuesta fue diferente en la presentación final, donde un público de aproximadamente 80 personas vio los cinco grupos presentando sus procesos y conclusiones. El público era compuesto por equipos directivos de los centros, profesores, investigadores y estudiantes de posgrado, así como algunos miembros de la familia que vinieron a ver y apoyar a su hijo. Después de las presentaciones la gente compartió sus impresiones usando un micrófono (Fig. 6). Los jóvenes, investigadores y profesores tomaron el micrófono en una conversación abierta, y en esta sesión de debate, la atención se centró en el impacto y los resultados producidos por el proyecto.

Tomando los resultados fuera del entorno escolar, el trabajo adquiere un nuevo significado y proporciona un contexto en que los jóvenes no estaban presentando como estudiantes (es decir, que no estaban presentando para recibir una nota), sino como investigadores (es decir, hablando a un público interesado en su informe sobre las prácticas de aprendizaje). Esta experiencia ofrece a los jóvenes diferentes comprensiones de su experiencia, ya que comenzaron a ver que su trabajo contribuía a un diálogo más amplio. Después de su presentación, dos jóvenes se acercaron al investigador universitario con el que habían estado colaborando y le preguntaron si podían presentar en algún otro lugar, ya que este proyecto “debe ser escuchado”. Entendieron el valor del proyecto de manera diferente, al entrar en una comunidad más amplia, más allá de la escuela.

FORMATOS NARRATIVOS, DONDE EL PROCESO ES EL RESULTADO

Un elemento final que analizamos sobre nuestro proyecto vuelve a centrar-se en el elemento central: los jóvenes como productores de cultura visual. En nuestro proyecto, hemos argumentado que la cultura visual es una postura interpretativa, mejor entendida como una acción y no como un tipo de contenido. En este sentido, la cultura visual se convierte en un modo de comprender y narrar el proceso de investigación.

De la misma manera que la forma de un dibujo puede ser más que el rastro dejado en la página (Pearson, 2001), también la cultura visual puede ser más que una colección de material. Entendemos el concepto como una manera de interpretar el mundo, donde la lectura es el acto de intervenir en e interpretar nuestro entorno. En el contexto de este proyecto, como ya hemos señalado, los jóvenes encontraron su sitio -sus



Figura 7. Documentando la escritura del proceso, un ejercicio social y cíclico.

propias voces- como investigadores, contribuyendo al uso de diferentes tipos de formatos narrativos (fotografías, historias, observaciones, y así sucesivamente). Sus contribuciones no fueron seleccionadas al azar, pero fueron adaptadas para responder al tema de investigación. En otras palabras, los jóvenes no dieron a los investigadores universitarios acceso a sus fotos de la vida cotidiana ni tampoco les dejaron compartir su entorno en las aulas ni en el hogar. En cambio, los jóvenes eligieron cuidadosamente la forma de representarse a sí mismos en el estudio. De este modo, llegamos a ver que la forma en que la juventud documentaba las prácticas de aprendizaje era una manera de responder a lo que requería este concepto.

El material que contribuye a este proyecto asume el doble papel de documentación y análisis de las prácticas de aprendizaje que queríamos estudiar (Fig. 7). Tomando, por ejemplo, las intervenciones de los cinco grupos de la asamblea general. Si bien no se muestran en este artículo, ocupaban la mayor parte de los trabajos de campo. Se dedicó mucho tiempo a la selección de imágenes, creación de Prezis, grabación y edición de videos y a ensayar. La redacción del proyecto, el ejercicio de la manera de explicar a los demás lo que ocurrió y por qué era importante, revela cómo la representación visual y escrita del proceso sirvió como análisis de nuestra investigación colaborativa.

La asamblea fue un éxito no sólo para los estudiantes, también fue útil para el público, porque las presentaciones mostraron que los estudiantes eran capaces de comunicar lo que habían logrado y cómo se habían desarrollado los proyectos. Sus reproducciones visuales hablaron tanto sobre las prácticas de aprendizaje como de la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo la investigación.

AMPLIANDO LA PERSPECTIVA

Los cinco “momentos” de nuestro proyecto de investigación representan un intento de mostrar la relación entre la producción de cultura visual y el desarrollo de una investigación etnográfica colaborativa con jóvenes. Las observaciones aquí presentadas no pretenden dar respuestas prescriptivas sobre cómo introducir la cultura visual como investigación en un proceso de indagación viva con jóvenes. En lugar de tratar de demostrar una relación de causa y efecto, los autores miramos hacia atrás en nuestra experiencia y comenzamos a descifrar y asignar significado a lo que ocurrió.

En lugar de imponer un marco claro y específico para esta experiencia, la indagación viva nos permite concretar. No estamos buscando respuestas definitivas, pero estamos interesados en probar diferentes maneras de abordar la investigación. De hecho, la indagación viva se desarrolla bien en la medida en que se acepta la presencia del desorden en el proceso, o al menos se reconoce que hay elementos incontrolables. En su definición de la indagación viva en un ambiente educativo, Marshall (1999) valora la naturaleza impredecible de este marco de investigación:

How can we judge the value of inquiry? ... Am I expecting to see organizational change from my or course participants' efforts? Perhaps. Will it be nicely ordered change? That is less likely. Might it become messy and chaotic? Quite possibly. And how will I know whether what happens is 'good' or 'bad'? Sometimes it seems, from a systemic perspective, that 'letting' things fall apart that I have given a lot of energy to holding is the better thing. It releases energy. A new pattern of order may emerge. But often what ensues is uncomfortable, scary, has to be lived as inquiry. [¿Cómo podemos juzgar el valor de la investigación? ... ¿Espero a ver los cambios organizativos de los participantes de mis cursos? Quizás. ¿Va a ser un cambio bien ordenado? Eso es menos probable. ¿Podría llegar a ser desordenado y caótico? Es muy posible. ¿Y cómo voy a saber si lo que ocurre es “bueno” o “malo”? A veces parece, desde una perspectiva sistémica, que lo mejor es “dejar” que las cosas caigan por su propio peso. Se ahorra energía. Puede surgir un nuevo patrón de orden. Pero a menudo lo que surge es incómodo, da miedo, tiene que vivirse como una investigación.] (p. 165. Traducción mía.)

Hemos argumentado que, al introducir el concepto de indagación viva, ganamos más comprensión por parte de los jóvenes para desarrollar habilidades como investigadores. Como investigadores tuvimos que omitir la metodología tradicional; presentamos un marco metodológico y acompañamos a los jóvenes para que experimentasen con él. Al hacerlo, nos enteramos de cómo los jóvenes podían contribuir a nuestro proyecto. Cuando los jóvenes compartieron sus propias experiencias (no necesariamente académicas) usando diferentes lenguajes, comenzamos a ver la relación entre la investigación y la producción de la cultura visual..

EL IMAGINARIO SOCIAL DEL APRENDIZAJE

Si bien este proyecto se propuso estudiar las prácticas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela, la experiencia misma proporciona una perspectiva única sobre cómo los jóvenes aprenden. Jean Lave y Etienne Wenger (1991) en su estudio sobre el aprendizaje colaborativo basado en la práctica observan que *“for newcomers the purpose is not to learn from talk as a substitute for legitimate peripheral participation; it is to learn to talk as a key to legitimate peripheral participation [para los recién llegados el propósito no es aprender de como un sustituto para una participación periférica legítima; sino que es aprender a hablar como la clave para legitimarla]”* (pp., 108-9. Traducción mía.). Argumentan que, dentro de una comunidad de práctica, la adquisición del conocimiento es el proceso de aprender a hablar y actuar en formas inteligibles.



Figura 8. Desde el imaginario social del aprendizaje a un imaginario colectivo de las prácticas de aprendizaje.

En nuestro caso, la investigación colaborativa que nos propusimos llevar a cabo no fue diseñada para “dar voz” a los jóvenes. Sin embargo, con el fin de crear un espacio donde sus palabras adquiriesen valor tuvimos que aprender a hablar el mismo lenguaje, en el sentido de que teníamos que ser capaces de comunicarnos de forma efectiva. El lenguaje común que desarrollamos responde ampliamente a lo que hemos definido anteriormente como un modo intertextual de comunicación, creado a través de la práctica. Se pudo ver que la definición de la etnografía no se correspondía cuando la pusimos en práctica. Nuestros grupos necesitaron poner en marcha una serie de actividades que permitieran crear y dar forma a nuestra indagación viva, así como crear un espacio donde los jóvenes pudieran intervenir como investigadores.

A través de la práctica, los jóvenes fueron tratados como productores, narrando cómo se comunican, se expresan y aprenden dentro y fuera de la escuela. Esta estrategia permite una respuesta diversa a la pregunta de la indagación viva (Ver Fig. 8). Aunque a veces sentimos nuestra experiencia como caótica, estábamos interesados en mantener la polifonía; sentimos que al ampliar el número de narrativas y perspectivas podíamos traer más complejidad a nuestra comprensión sobre el aprendizaje.

Del mismo modo, Denis Atkinson (2011) se muestra a favor de romper con un entendimiento normativo del aprendizaje, rechazando el consenso e invitando a las voces más marginadas al debate:

Within a space of dissensus there is a potential for new subjectivations and new pathways for learning, for new distributions of practice, of speaking about and viewing learning. A space of dissensus includes an excess, an exception that holds such potential. It is not simply a space of opinion but a political process within which established frameworks and orders, for example, of representation, practice, values and thought are confronted with the overlooked, the marginalised and the not-known. [Dentro de un espacio de disenso hay potencial para nuevas subjetivaciones y nuevos caminos para el aprendizaje, para nuevas distribuciones de la práctica, de hablar y ver el aprendizaje. Un espacio de disenso incluye un exceso, una excepción que tiene ese potencial. No es simplemente un espacio de opinión, sino un proceso político en el que se establecen los marcos y las órdenes, por ejemplo, de la representación, de la práctica, los valores y el pensamiento con que se enfrentan los vecinos, los marginados y los desconocidos. (p. xi. Traducción mía.)

De esta manera, estamos interesados en la medida en que las producciones de la cultura visual de los jóvenes, creados dentro de este proyecto de investigación, sean capaces de desestabilizar nuestro imaginario social de aprendizaje (Fendler, 2013). Como discurso, el imaginario social (Taylor, 2004) es una conciencia normativa que es externa al individuo, mientras que un imaginario colectivo (Pink, 2008), intrínsecamente plural, es una suma de partes, cada una de las cuales aporta una interpretación única de un contexto común. Trabajando desde una perspectiva que considera la imaginación como una acción, y no como una mera contemplación, esperamos que la producción de cultura visual pueda servir como herramienta para pluralizar e intervenir en las definiciones arraigadas que tenemos acerca de qué es y dónde tiene lugar el aprendizaje.

Para concluir, sugerimos que la cultura visual es una práctica pedagógica, una manera de estar en el mundo que apoya un enfoque imaginativo para escribir nuestra relación con el aprendizaje. Parece ser especialmente productiva en la indagación viva, lo que permite relacionarse con experiencias personales y el uso (no necesariamente) de fuentes académicas. Muchos estudios en la investigación educativa (Cochran-Smith y Lytle, 1993; MacLean y Mohr, 1999) han contemplado por qué los profesores quieren asumir el papel de investigador, y podríamos cuestionarnos lo mismo acerca de los estudiantes. Gillian Tricolgus (2001) argumenta que por realizar el papel de investigadores, los profesores están motivados por el deseo de definir su propio sentido. Ella señala que “... *strive to maintain their individual identity and values by finding ways to be authentic within the constraining context of their work. One means of finding authenticity may come from engagement in praxis* [...] esforzarse por mantener su identidad y valores individuales mediante la búsqueda de maneras de ser auténtico en el contexto limitado de su trabajo. Una manera de localizar la autenticidad puede venir de la participación en la praxis]”. (p. 146. Traducción mía.) También nuestra investigación nos pide reflexionar críticamente sobre nuestras propias prácticas de aprendizaje. De este modo, llegamos a una comprensión más profunda, más rica que cuando nos identificamos como aprendices.

REFERENCIAS

- Atkinson, D. (2011). *Art, quality and learning. Pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2001). *Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice*. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, (pp. 45-58). New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1993). *Inside/ Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. South Yarra: Macmillan Publishers.
- Cope, B., Kalantzis, M., & Cloonan, A. (2010). *A multiliteracies perspective on the new literacies*. In, E.A. Backer, *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, pp. 61-87. New York, NY: Guilford Press.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd edition), pp. 1–32. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisenhauer, J. (2006). *Writing visual culture: Transmission and intertextual metaphors of teaching and communication*. *Visual Arts Research* 32, 2(63), pp. 43-47. Available online: <http://www.jstor.org/stable/20715418>. Accessed: 01 November 2013.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture and pedagogy*. Abingdon UK: Routledge.
- European Commission. (2011). *National Reform Programme – Spain*. Brussels: European Commission. Published on 29 April 2011. Retrieved from: ec.europa.eu/economy_finance/economic_governance/sgp/pdf/20_scps/2011/01_programme/es_2011-04-29_nrp_en.pdf.
- Fendler, R. (2013). *Becoming-learner. Coordinates for mapping the space and subject of nomadic pedagogy*. *Qualitative Inquiry* 19 (10): 786-793.
- Harper, D. (2002). *Talking about pictures: a case for photo elicitation*. *Visual Studies* 17 (1): 13-26.
- Hernández-Hernández, F. (2012). *La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones*. [Visual culture as space for learning from relational experiences]. *Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*. Juiz de Fora, Brasil, 14 (2): 195-207.
- Hernández-Hernández, F. & Padilla-Petry, P. (2013). *Cuestionar el éxito y el fracaso escolar* [Questioning school success and failure]. *Cuadernos de Pedagogía* 430: 56-59.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Leith, R. (2008). *Doing research with children and young people*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MacLean, M.S. & Mohr, M.M. (1999). *Teacher- researchers at work*. Berkeley, CA: National Writing Project.
- Marshall, J. (2011). *The Practice and Politics of Living Inquiry*. In M. Pedler (Ed.) *Action Learning in Practice*, pp. 173-182. Farnham, Surrey: Gower.
- Marshall, J. (1999). *Living life as inquiry*. *Systematic Practice and Action Research*, 12 (2): 155–171.
- Marshall, J. & Reason, P. (2008). *Taking an attitude of inquiry*. In B. Boog, J. Preece, M. Slagter & J. Zeelen (Eds.), *Towards quality improvement of action research: Developing ethics and standards*, pp. 61-81. Rotterdam: Sense Publishers.
- Meyer, K. (2010). *Living inquiry. Me, my self, other*. *Journal of Curriculum Theorizing* 26 (1): 85-96.
- New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1): 60-92.
- Patel Stevens, L. (2005). *"Youth, Adults and Literacies. Texting Subjectivities Within and Outside Schooling"*. In J. Vadeboncoeur, & L. Patel Stevens (Eds.), *Re/Constructing the 'Adolescent': Sign, symbol, and body*, pp. 49-68. New York: Peter Lang.

Pearson, P. (2001). *Towards a theory of children's drawing as social practice.* Studies in Art Education 42(4): 348-365.

Pink, S. (2008). *An urban tour: The sensory sociality of ethnographic place-making.* Ethnography, 9: 175-196.

Rappaport, J. (2008). *Beyond participant observation: Collaborative ethnography as theoretical innovation.* In, L. E. Lassiter (Ed.), Collaborative Anthropologies Volume 1, pp. 1-31. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Smyth, J. & McInerney, P. (2012). *Silent Witnesses to Active Agents: Student Voice in Re-engaging with Learning.* New York: Peter Lang Publishing.

Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries.* London: Duke University Press.

Tricoglus, G. (2001). *Living the theoretical principles of critical ethnography in educational research.* Educational Action Research 9 (1): 135-148. DOI: 10.1080/09650790100200146

Van Heertum, R. & Share, J. (2006). *A new direction for multiple literacy education.* McGill Journal of Education 41 (3): 249-265.

JULIAN SEFTON GREEN

INVESTIGADOR PRINCIPAL

en el Department of Media and Communications, London School of Economics
Investigador Asociado en la Universidad de Oslo

¿QUÉ ES (Y DÓNDE SE ENCUENTRA) EL “APRENDIZAJE” CUANDO HABLAMOS DE APRENDER EN EL HOGAR?

INTRODUCCIÓN

Al intentar de abordar el controvertido reto de teorizar sobre la transferencia de aprendizaje con el propósito de saber cómo aprendemos a través contextos sociales y qué es lo que puede significar aprender en circunstancias domésticas más informales, Stevens y sus colegas ofrecen una serie de detallados estudios que tratan del fenómeno los videojuegos en el hogar (Stevens, Satwicz, & McCarthy, 2008). Sostienen la necesidad de estudiar las “disposiciones y propósitos” que la gente aporta a sus experiencias y entonces considerar “que es lo que la gente hace de las experiencias en otros momentos y espacios de sus vidas” (pp. 63–64). El aprender, sugieren estos autores, es el proceso de interpretar cómo las personas transitan a través de sus experiencias (y los respectivos significados que le atribuyen). En vez de enfocarse en la experiencia de aprendizaje aislada de otros factores, necesitamos prestar atención a cómo los aprendices conceptualizan, contextualizan y reflexionan sobre sus experiencias y qué recursos usan y aprovechan para hacerlo. Stevens et al. sugieren que solamente a través del desarrollo de métodos que nos permitan estudiar a la gente, a través y dentro de un rango de ajustes, se puede apreciar cómo yuxtapone, rehúsa, selecciona, contrasta, o construye a base de experiencias en forma activa. Así, el enfoque de investigación precisa abarcar, por un lado, una dimensión histórica interpersonal, que refleje cómo los individuos posicionan sus experiencias en el tiempo y, por otro, una manera de describir los tipos de entendimiento involucrados — el lenguaje y los valores que circulan dentro de estas experiencias.

En este estudio construiré mi argumento sobre la idea de que necesitamos prestar atención a ambos enfoques mediante la caracterización del metadiscurso formado alrededor del aprendizaje en casa. Opino que este metadiscurso se constituye a base de varios elementos. Demostraré cómo un número de familias — sujetos de un proyecto de investigación más grande, el cual aborda aprendizaje a través del tiempo y contextos — adoptan y usan “teorías de aprendizaje” populares, específicamente considerando cómo tales teorías se vinculan con los discursos dominantes de aprendizaje en la escuela. Segundo, exploraré cómo tecnologías de medios, en concreto cómo las maneras de comprarlas y ubicarlas en el hogar, también contribuyen a las conceptualizaciones dominantes de aprendizaje y a veces casi se convierten en una medida representativa del mismo. Tercero, utilizaré observaciones y relatos de cómo se constituye el aprendizaje como una disciplina y un hábito dentro de la fluctuaciones de la vida familiar.

El artículo comienza con una revisión breve de la literatura sociológica y educacional sobre los enfoques del aprendizaje en el hogar, para entonces establecer el contexto del trabajo empírico. La parte principal

del artículo describe cómo se construye, media y establece el aprendizaje en seis familias. Después de demostrar que quien define el aprendizaje en contextos domésticos, y sobre qué bases, es sujeto a una serie de discursos e imaginarios sociales heredados, deseables y basados en una clase social determinada, la discusión subsiguiente y sus conclusiones intentan cuestionar los presupuestos sobre la manera en la cual hablamos del aprendizaje en casa.

EL HOGAR COMO UN LUGAR PARA APRENDER Y DONDE SE APRENDE

El hogar tiene una presencia muy disputada dentro del discurso educacional. Sin embargo, paradójicamente no es un lugar que sea visitado con frecuencia por muchos maestros o siquiera investigadores educacionales. Percibimos muchas representaciones de hogares en documentales y literatura de ficción — las vidas de los niños en la serie en HBO *The Wire* son un buen ejemplo de cómo las vidas de los hijos de “otras personas” pueden cobrar mucha importancia en círculos académicos — y maestros en salas de profesores en todo el mundo podrán especular sin fin sobre las vidas de sus niños en sus hogares, sin embargo, somos nosotros los que mejor conocemos nuestros hogares y con frecuencia usamos este conocimiento metonímicamente como representación de hogar en general.

La casa es un concepto tanto profundo como amplio con un alto grado de resonancia emocional (Brooks, 2011). Puede que sólo describa el lugar donde vivimos, pero efectivamente también es un concepto analítico necesitado de ser distinguido tanto de la idea de “casa” como de “familia.” En la literatura académica que trata sobre las vías por las cuales la tecnología de los medios es “domesticada” conforme se va introduciendo en la casa, cobrando significado y sentido a través del uso a menudo ritualizado y cotidiano, el hogar se vuelve un lugar clave tanto para el consume como para la contestación, mientras recibe significado y sentido por vía de los discursos y actores sociales prevalentes (Berker, Hartmann, Punie, & Ward, 2005). El hogar no es un espacio neutral, tampoco está necesariamente imbuido de todas las cualidades de un refugio y seguridad que podemos encontrar en sus consideraciones más románticas; al contrario, la casa es la línea de frente de los debates contemporáneos sobre género, familia y poder.

Sociólogos de la familia han dedicado mucho tiempo en la casa para observar, escuchar e interactuar con miembros de familia realizando sus actividades cotidianas. Aunque siempre es difícil imaginarse cómo cualquier forma de investigación académica podría dejar de ser intrusiva y afectar en ciertas maneras el ritmo de la vida cotidiana, investigadores tales como Lareau (2003) o Pugh (2009) han encontrado maneras de demostrar como conversaciones dentro de la familia, sobre la organización de su vida diaria, el disponer de recursos financieros y la materialidad de las prácticas diarias se combinan para hacer de los hogares experiencias bastante únicas y sitios clave para la producción de identidad y para la inversión de varios tipos de capital social y cultural.

Hace treinta a cuarenta años, la investigación educacional se enfocaba en mucho mayor grado en las vidas de los niños fuera de la escuela. Aquello tenía dos principales razones. Primero, la investigación tenía lugar dentro del contexto de una debate público sobre educación, el cual se concentraba de igual manera en la vida completa de la persona joven—incluyendo todo un conjunto de valores y capacidades, los cuales se pensaba que existían fuera del currículo escolar— como en el contexto formal de su escolarización. Segundo, la misma investigación se escribía desde la perspectiva pedagógica, como una manera de entender que es lo que los jóvenes llevan consigo a la escuela, y en consecuencia cómo la pedagogía y el currículo escolar deberían ser orientados en base de tales puntos de partida. Recopilaciones académicas como *Life in School: The Sociology of Pupil Culture* (Hammersley & Woods, 1984) enfocaban típicamente sobre las maneras en las que los aspectos más amplios de la vida social—tales como vivienda, etnicidad, estructura familiar, e

identidad de género—se intersectan con el currículo formal e informal y las relaciones sociales dentro de la escuela. En los Estados Unidos, el concepto de “fondos de conocimiento” (González, Moll, & Amanti, 2005) ha cobrado bastante importancia como una manera de describir el conjunto de prácticas, expectativas, relaciones sociales, y teorías populares de aprendizaje en las cuales el aprendizaje de los jóvenes fuera del ámbito escolar se encuentra inmerso y, como se sugiere, es preciso que sea compartido por el hogar y la escuela.

Al mismo tiempo que los educadores se interesaban específicamente en la sociología de las vidas de los jóvenes, avances pioneros en el área de antropología lingüística empezaba a arrojar luz sobre los aspectos del uso de lenguaje y del aprendizaje en general. El clásico estudio de Heath, *Ways with Words* (1983), abrió una serie entera de enfoques sobre cómo entender las interrelaciones entre el uso del lenguaje en familia y otros contextos informales y comunitarios y los modos de aprender. Su estudio del lenguaje en familia y su papel en todos los aspectos de vida familiar ayudó a ver el hogar como un sitio para aprender y de aprendizaje.

Sin embargo, también se podrá constatar que la mira de la investigación educacional se ha desplazado desde la exploración de la textura y significado de los mundos sociales de jóvenes hacia una preocupación más enfocada en transacciones de aprendizaje dentro de la escuela (Ladwig, 2010). Mientras la teoría educacional del pasado fue posiblemente más agnóstica sobre qué es el aprender, y seguramente más preparada a describir y teorizar los tipos de aprendizaje desarrollados fuera del aula, la política de investigación educacional se ha orientado más hacia una área preocupada por las pruebas estandarizadas y *benchmarking* comparativo, los cuales conllevan un entendimiento mucho menos amplio de los resultados del aprendizaje (Schwartz & Arena, 2013). Se ha escrito mucho sobre esta transición; ésta es tanto un paso político condicionado por la reconfiguración de la educación pública (Berliner & Biddle, 1999) como también una indicación de la naturaleza y propósito cambiante de la investigación académica en el área (Glass, 2008). Algunas de las transiciones complejas en la relación entre investigación y política y también educación pública fueron recogidas de una manera completa por Luke (2011).

Paradójicamente, por esta razón, la investigación contemporánea y reciente sobre aprendizaje fuera de la escuela no ha intentado capturar de forma desinteresada qué es lo que pueda significar el aprendizaje a través de contextos sociales que son entendidos de manera reflexiva por los participantes, mientras que a menudo ha enfocado en cómo el hogar se puede recalibrar como suplemento o complemento para la escuela. En una publicación reciente, he explorado cómo un rango de investigación de aprendizaje en situaciones formales, semiformales, y no formales —especialmente en un marco extraescolar o comunitario— está atado de pies y manos en la teorización y definición del tipo de aprendizaje que se efectuaría en esos sectores por la inhabilidad conceptual de entramar el aprendizaje en términos parecidos a los de la escuela (Sefton-Green, 2013). Al mismo tiempo, la misma naturaleza de investigación académica juega un papel en este proceso, porque los fenómenos definidos por la investigación como aprendizaje y los métodos utilizados para caracterizar este aprendizaje también definen y determinan el aprendizaje fuera del contexto escolar. Cuanto más interés expresamos en conocer los tipos de aprendizaje fuera de la escuela, más riesgo corremos de formalizar lo informal como sujeto de prácticas diarias y ponerlo en bajo la mira de basilisco del contexto académico.

Esos dos dilemas —saber qué tipo de aprendizaje acontece en la casa y descubrir cómo son definidos en sí, y por quién— sustentan la indagación sustantiva del presente artículo: ¿qué puede significar la idea de aprendizaje en las casas de los niños de 13 y 14 años de edad, que han sido sujetos de un proyecto de investigación reciente? El resto del artículo describirá qué puede significar para la investigación el hecho de aprender en casa, caracterizando los diferentes continuos de aprendizaje descubiertos por nosotros. Específicamente, prestaré atención a cómo los discursos de aprendizaje definidos por la escuela y los conjuntos

de valores públicos referentes a la educación hoy en día han penetrado o fueron entramados por diferentes tipos de familias en estos estudios de casos.

EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Los datos de este artículo fueron tomados de un proyecto en curso, “El curso” (“The class”) ejecutado en colaboración con Sonia Livingstone y fundado como parte de la iniciativa de aprendizaje digital de la MacArthur Foundation¹. Trabajamos con un aula de 27 jóvenes de 13 y 14 años de edad. Pasamos un semestre académico con ellos en la escuela, conociéndolos y participando en todas sus clases y todas las materias, también observándolos durante las fluctuaciones del día escolar. Nos interesaban tanto sus grupos de amistades como las disposiciones, motivaciones e intereses demostrados o expresados en la escuela. Después los visitamos en sus casas y conocimos a sus padres. Cada niño nos explicó los dispositivos mediáticos de los que disponían en la casa, tomando fotos de todo tipo de ellos y hablándonos sobre su uso diario. Nos hicimos amigos de los jóvenes en Facebook y hablamos con ellos específicamente sobre su uso cotidiano de las redes sociales e internet en general. Otros aspectos del proyecto, los cuales no desarrollamos en este artículo, fueron el seguimiento con los jóvenes participantes del estudio con aficiones o intereses particulares, como tocar un instrumento de música o participar en deportes. También se tuvo en cuenta cómo estaban haciendo sus elecciones académicas y cómo comenzaban a imaginarse sus futuras carreras profesionales en esta etapa de su educación. En fin, recogimos un rango enorme de datos en este estudio, incluyendo apuntes del trabajo de campo sobre los participantes y observaciones, discusiones de grupos focales, huellas digitales, relaciones en redes sociales, pequeñas encuestas y los registros escolares de comportamiento y avances académicos de los estudiantes. También tenemos entrevistas con los jóvenes y sus amigos, familias y profesores².

INVESTIGANDO LOS FENÓMENOS DEL APRENDIZAJE

Así, nuestro labor en las casas abordaba actividades en varias áreas, desde la interacción en familia a los juegos, el involucramiento en actividades comunitarias, pasar tiempo con amigos, y la participación solitaria en Facebook u otros sitios web. El determinar qué es lo que constituye aprender en estas actividades y la relación de tal aprendizaje con otras experiencias educativas más formales es, en consecuencia, tanto una pregunta analítica como empírica. ¿Dónde y de qué formas podemos “ver” o describir cualquier “aprendizaje”? Debido a que nuestro objetivo consciente era explorar todos los tipos de aprendizaje, especialmente aquellos que no son capturados por el marco escolar, inevitablemente estábamos entrando en terreno opaco o borroso.

En este artículo nos hacemos eco de tres tipos de aprendizaje. Primero, está el hablar —dentro de la familia, entre los jóvenes mismos, y con los profesores— sobre el aprendizaje en el hogar, donde al significado de aprender se le atribuye un valor particular. Aquí también fue un factor crucial ver cómo algunas ideas de consecución y éxito que se practican en la escuela se han incorporado a la vida familiar cotidiana. Segundo, hemos rastreado la manera en la cual ahora resulta imposible distinguir entre hablar sobre aprendizaje y hablar sobre el acceso a computadoras y otras tecnologías mediáticas, incluyendo los libros. Esto tiene que ver, en parte, con la manera en que se enmarca el tema de los recursos en nuestra época. Este fenómeno también expresa la mediatización del aprendizaje. Mediatización es un concepto emergente que, lejos de

1 The London School of Economics and Political Science, “The Class,” <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/The%20Class.aspx> Para una descripción más detallada sobre este proyecto, véase Digital Media and Learning Research Hub, <http://dmlhub.net/>

2 Actualmente estamos escribiendo los resultados del trabajo en forma de libro. Para detalles actuales sobre los planes de publicación, véase www.julianseftongreen.net

ser indiscutible, captura no sólo la mediación de todo tipo de experiencia, sino también los procesos históricos específicos mediante los cuales los medios —incluyendo sus instituciones, prácticas, y textos— han ido ganando un poder creciente sobre todos los aspectos de la vida humana (Lundby, 2009). Aunque es cierto que pedimos a los jóvenes que nos enseñaran los dispositivos mediáticos que había en sus casas, probablemente introduciendo un sesgo a nuestro enfoque, nos sorprendió la centralidad que todos los tipos de medios presentaban hacia las conceptualizaciones dominantes de aprendizaje en estas casas. Esto nos abrió una teoría sobre la mediatización del aprendizaje en el hogar en general. Por último, presenciamos o escuchamos hablar sobre ciertos hábitos o disciplinas que implican concentración, motivación, compromiso y, sobre todo, un narrativa de desarrollo (Watkins, 2011), sea jugando o tocando un instrumento. Estos hábitos o disciplinas y las reflexiones de los participantes acerca de los mismos nos parecían una teoría integrada de aprendizaje, la cual era nativa para cada situación particular; y aunque la observación de tales hábitos está sujeta al privilegio del investigador, en tanto que los buscamos, parecen constituir una tercera dimensión de las maneras en las cuales el aprendizaje puede decirse que es constituido en el hogar. Estos tres fenómenos —el discurso, la mediatización (y los usos conjuntos de tecnología), y los hábitos— son las evidencias sobre las cuales basamos nuestro análisis.

Estoy particularmente interesado en ser lo más transparente posible sobre la interrelación de la metodología con la teoría, ya que en general el campo entero de aprendizaje informal no es tan escrupuloso ni posiblemente se vea tan seguro como el de las discusiones acerca de aprendizaje en contextos más formales. Al mismo tiempo, la naturaleza exploratoria de teorizar sobre aprendizaje informal también hace surgir preguntas acerca de lo que tomamos por cierto en los contextos que reconocemos como educativos. Esta perspectiva doble es una razón importante para considerar al aprendizaje informal como un concepto irri- tante en la práctica diaria del discurso normalizado sobre escuelas y aprendizaje.

LA ESCUELA EN CASA

El ejemplo más prominente de la penetración de formas de aprender basadas en la escuela en el hogar es el caso de la familia de Yusuf³. Yusuf es el mayor de cuatro niños, su familia había emigrado de África del Este cuando él era muy pequeño. Su padre había sido un enfermero cualificado pero actualmente estaba trabajando como revisor en los ferrocarriles de Londres. Su madre hablaba un inglés muy básico pero Yusuf, sus hermanos y su padre hablaban bien. En la familia eran musulmanes devotos y Yusuf frecuentaba una escuela coránica dos veces a la semana después de la escuela regular. Nos hablaba sobre la disciplina de estudiar el Corán, que involucraba una cantidad considerable de aprendizaje de memoria aunque no entendiera por completo su contenido; los avances a través de los *surahs* (las secciones o versos del Corán) fueron determinados por su habilidad para repetirlos de memoria. La escuela coránica también ofrecía clases más abiertas y basadas en el debate, reflexionando sobre aspectos morales y sociales. Adicionalmente, Yusuf anteriormente había sido estudiante de una escuela suplementaria de la autoridad local educativa, donde trabajaba en sus matemáticas, ciencia e inglés. En la escuela trabajaba con diligencia en cada materia y estaba en el grupo avanzado para matemáticas y ciencia, aunque recibía apoyo por su inglés. Fue evaluado para detectar cualquier tipo de dificultad en aprendizaje con un enfoque central en dislexia, pero nunca se materializaron en una declaración formal sobre sus necesidades educativas.

Como ocurre en el caso de muchas familias de inmigrantes, en la casa de Yusuf había una gran atención hacia los logros académicos, surgido de la creencia de que los logros en la escuela se traducirían en obtener cualificaciones y, por implicación, ingresos más altos que los de sus padres. Para lograrlo, su padre había

³ Todos los nombres son seudónimos.

comprado una serie integrada de programas de matemáticas e inglés en CD por un precio alrededor de £3000 (\$4700) —un gasto considerable para cualquier familia, aún más para una familia con ingresos bajos como es el caso de Yusuf. Los CD proporcionan una serie de actividades y pruebas calificadas; al pasar cierto número de pruebas, la empresa productora de los CD otorga certificados de bronce, plata y oro. La familia había recibido un volante promocionando este producto en la escuela primaria de uno de los hermanos de Yusuf. Una de las habitaciones de la familia en el primer piso se convirtió en un “aula” y, como se demuestra



Fig X.1



Fig X.2

en la siguiente imagen (Fig X.1), los avances de todos los niños se hicieron visibles para toda la familia. El progreso se definía simplemente a través de la cumplimentación de varias pruebas, visibles aquí como una de las celdas en las gráficas para cada niño.

Aunque el currículo de estas actividades se igualaba a las maneras en las cuales el currículo nacional de Inglaterra define resultados, quedaba duda acerca de si los jóvenes conectaban este hecho con las pruebas a las cuales les sometía la escuela. Al parecer la escuela no sabía que Yusuf participaba en estas actividades en casa, y aunque recibía apoyo en un grupo pequeño fuera de clases, el maestro del grupo tampoco sabía de ello.

La familia tenía bastante regulada la disposición del tiempo y los recursos adjudicados para apoyar los progresos a través de los programas del CD. Cuando yo los visité, el padre se describió a sí mismo como una especie de maestro principal (director de escuela) dentro de la familia, y la familia entera con mucho orgullo me mostró el certificado enmarcado de Yusuf, confirmando que él había completado el número requerido de pruebas para obtener el premio de bronce. Aunque el cuarto de arriba fue amueblado como oficina y decorado en la manera mostrada anteriormente, el resto del equipo educativo (libros, cuadernos, televisión y computadora) estaban en la planta baja bajo la supervisión de los adultos. Esto se parecía a la manera en que los investigadores hace 10 años describían dónde se situaba la computadora cuando entraba a la vida familiar (Livingstone, 2002), donde la única computadora de la casa era compartida por todos los miembros de la familia y colocada debajo de las escaleras. En Fig X.2 podemos verla al lado de la televisión, con su pantalla girada hacia el área de comida y la sala de estar.

El mueble con los CDs para el programa educativo se puede observar en la pared, entre la televisión y la computadora. Todos los libros, cuadernos y demás pruebas estaban dentro de cajas en la cocina al lado de este cuarto.

La impresión general surgida de una serie de entrevistas con Yusuf y de visitar a su familia era un uso de tiempo altamente regulado y controlado. El uso de la computadora por los niños tenía lugar en un espacio abierto común, lo cual permitía su control y regulación por otros miembros de la familia. Yusuf dedicaba

mucho tiempo a usar Facebook pero no expresaba conflictos entre deseos de privacidad y esta apertura impuesta. De todos los niños se esperaba que pasaran un cierto número de pruebas —y rellenar los cuadros correspondientes en la pared— cada semana, y, como ya habíamos señalado, Yusuf también pasaba tiempo en la escuela suplementaria y la escuela coránica. Tomando en cuenta el hecho que su padre trabajaba frecuentemente en la tardes y noches y Yusuf no era suficientemente competente en su idioma nativo, lo cual impedía en ciertos aspectos una comunicación plena con su madre, la familia demostraba un alto nivel de disciplina y esfuerzo. Deberíamos señalar que todas esas actividades mimetizaban o imitaban formas de aprendizaje basados en el aprendizaje escolar, con avances calificados y pruebas formalizadas. Trabajar y progresar en este altamente estructurado y regulado sistema, abierto al escrutinio, definía el aprendizaje en este contexto.



Fig X.3

PARECIÉNDOSE A LA ESCUELA

Para todos los jóvenes involucrados en el proyecto, cualquier pregunta sobre actividades de aprendizaje en el hogar de inmediato se relacionaba con la provisión de un equipo informático y de muebles tipo escritorio con algún tipo de espacio privado similar al de una oficina.

Naturalmente muchas casas no pueden proveer tanto espacio personal para cada integrante de la familia; adicionalmente, la disponibilidad y uso de ordenadores portátiles como dispositivos compartidos de uso común también debilitaba este modelo. Una pregunta clave para nosotros también era si el espacio singular de estudio se usaba para propósitos educativos (independientemente de cómo fueran definidos por nosotros o las familias) y de qué manera se hacía.

En algunas casas, los padres claramente procuraban proporcionar este nivel de espacio para estudiar. Sin embargo, mientras la familia de Yusuf —y su padre en particular— se esforzaron mucho para replicar en su casa una versión elaborada de aprendizaje escolar, no observamos la creación de esta superestructura en otras casas. De hecho, lo que distingue el aprendizaje de Yusuf no sólo es el uso de tecnología informática, sino también su extensión en forma de papel y libros, sus temas y la conexión a un rango de actividades en línea, y su combinación de disciplina y visualización de los avances. En muchas otras casas, los niños y padres se esforzaban mucho para crear las circunstancias para aprender, las cuales —como ya habíamos explicado, y como se puede apreciar en Fig X.3— son casi genéricas y formulistas, pero en la práctica funcionan como simulacros, imitando las apariencias superficiales de estudiar sin proveer ningún contenido.

Este fenómeno obviamente se encuentra vinculado con el capital cultural (Field, 2008). En la familia de Shane, no se ahorra ningún gasto para proporcionar lo que su madre pensaba que era necesario para apoyar su aprendizaje. Sin embargo, a pesar de todos los intentos y propósitos, el equipamiento se quedaba sin usar. El cuarto de Shane estaba claramente dividido en zonas de actividades. La cama se encontraba en una esquina; en otra área, el equipo para juegos más físicos —una pequeña mesa de hockey de aire y un saco de boxeo; en otra, los centros de computadora divididos entre juego y trabajo, con un Xbox y —colocado diagonalmente enfrente— un PC. Esta distinción entre trabajo y ocio se repetía en un número de cuartos de los niños: una computadora es para el trabajo, pero el Xbox o PS3 y pantalla son para divertirse.

Sin embargo, Shane casi no usaba su PC. No nos pudo enseñar que usara ningún software aparte de un navegador, y (con una excepción) efectivamente usaba la computadora casi exclusivamente para YouTube, navegación en internet —en su mayoría compras— y Facebook y sólo en alguna ocasión con el fin de investigar para sus trabajos de la escuela, a pesar del hecho que esto último se presentaba constantemente para justificar y explicar el uso de las computadoras en el hogar. No habían extensiones tecnológicas (libros, etc.) en esta casa y no había discusión sobre participación en otras actividades enfocadas; las únicas prácticas en la casa de Shane que se contaban como aprendizaje —ya que involucraban disciplina, avances, y una teoría de desarrollo— se relacionaban con el deporte. Shane tomaba el fútbol muy seriamente; era integrante del club escolar y también jugaba con amigos de manera semi-organizada durante el verano. Sin embargo, era muy difícil sostener una conversación con Shane sobre el fútbol como esfuerzo serio sobre el cual poseía conocimiento y se apasionaba, más que nada porque él no estaba acostumbrado a conceptualizarlo de esa forma.

Shane sí usaba su computadora para encontrar información y estrategias en apoyo de los juegos que jugaba en el X-box. Hay considerable investigación educacional que explora el *gaming* (video juego en línea e interactivo) como aprendizaje en el hogar. El más conocido es *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (Gee, 2004). Shane se dedicaba mucho al *gaming*, aunque como para muchos otros muchachos de su clase, jugar principalmente le ofrecía una oportunidad de mantener contacto social con sus amistades. Esto es, tal vez, especialmente importante en épocas de ansiedad impuesta sobre la libertad de andar fuera de casa. Para Shane, aprender a jugar video juegos y avanzar en ellos estaba absolutamente limitado a lo que necesitaba saber para poder competir con sus amigos jugando los populares juegos Call of Duty y FIFA. Como había sucedido en las discusiones sobre el fútbol, Shane no poseía un vocabulario o lenguaje adecuado para hablar de estrategias que podría usar para mejorar su nivel de juego, y seguramente no tenía ningún interés por desarrollar alguna práctica metatextual —tal como leer revistas o buscar códigos para juegos— fuera de los que puedan ser necesarios para su participación al nivel de sus amigos. Para él, jugar era básicamente una herramienta con fines sociales, y todo el aprendizaje involucrado en el desarrollo de sus habilidades se definía en términos de operatividad —o sea, lo que necesitaba para poder ganar con sus amigos. Mientras que, como veremos más adelante, algunos de los jóvenes se interesaban por juegos más abiertos y el desarrollo de conocimiento sobre juegos y estrategias de meta-juego más complejas, las teorías de aprendizaje de Shane basadas en el *gaming* se limitaban al logro por sí mismo. Irónicamente, yo podría sugerir, que en esto se hace eco del énfasis sobre rendimiento y resultados que él podría encontrar en escuela.

CLASE Y CONFIANZA

Hasta el momento he sugerido que el aprendizaje en el hogar no se puede zafar de algunas formas y géneros asumidos en la escuela. Aunque los casos de Yusuf y Shane son ejemplos de diferentes tipos de continuidad con definiciones escolares de aprendizaje, a ambos niños les costaba trabajo liberarse de este paradigma. Sin embargo, en los hogares más próximos a la clase media, algunas familias fueron más allá de la simple provisión de tecnología como agente de aprendizaje y mostraron maneras que contextualizaban el estudio basados en escuela dentro de otros marcos rivales, sugiriendo que para esas familia existían cursos de aprendizaje que iban más allá o en paralelo al discurso escolar.

Dominic y Sara venían de prósperos hogares de clase media con padres en ocupaciones de alto estatus. La madre de Sara había migrado desde la India y ambos jóvenes vivían a un cuarto de milla en casas grandes donde cada joven tenía un cuarto privado. Tanto Dominic como Sara disfrutaban de la escuela y mostraban buen desempeño académico. Ambos, de distintas maneras, participaban en un amplio rango de activida-

des extracurriculares y extraescolares. Dominic era un atleta serio y socio de los clubs locales de cricket y fútbol así como también de los equipos escolares. Sara realizaba una titulación adicional en astronomía y estaba involucrada en talleres sobre Shakespeare organizados por la escuela⁴. Ambos ejemplificaban el tipo de estilo de vida ocupado con actividades de ocio calendarizadas descrito por Lareau como “cultivo concertado” (2003).

Sin embargo, el análisis que hace Lareau de una práctica que podría verse casi como una inversión por parte de los padres en forma de capital humano es insuficientemente sensible a las ambigüedades y tensiones en este tipo de infancia. A diferencia de Yusuf, ambos jóvenes gozaban de una libertad considerable en relación a cómo pasar su tiempo, y ambos grupos de padres promovían y apoyaban un amplio rango de actividades. Éstos no se hacían simplemente para contribuir al desarrollo del futuro CV; el involucramiento en ellos tenía raíces en creencias profundas acerca de las maneras en las que involucrarse en otras formas de aprendizaje, aparte de las de la escuela, eran importantes. En efecto, poner demasiado énfasis sobre el desempeño académico se consideraba en ciertos contextos algo no deseable.



Fig X.4

Dominic es el hermano mediano de entre tres hijos, pero a pesar de vivir en una casa opulenta —y que el padre trabaja en IT para un banco—, los niños y su madre compartían dos computadoras como una estrategia intencional de promover el compartir, regular comportamientos potencialmente antisociales y mitigar el riesgo de jugar video juegos obsesivamente. De hecho, como se puede apreciar en Fig X.4 abajo,

el cuarto de Dominic fue el único en nuestro estudio en no tener ningún tipo de pantalla en un espacio semejante al de una oficina.

A pesar de que Dominic sí tenía acceso a un iPod touch, la familia estaba muy motivada en no permitir que los niños se involucraran en actividades privadas basadas en pantalla en sus cuartos. La familia contaba con un Xbox en un cuarto de juegos dedicado a los niños, quienes tenían así acceso a vidas virtuales y en línea; sin embargo, el estudio en esta casa se organizaba con el propósito de apoyar el trabajo intencional dirigido y con claros límites. Dominic usaba el laptop en su cuarto para completar sus tareas, pero la computadora no “vivía” allí. Las tecnologías en esta casa no se equiparaban de manera simplista y directa con lo que significa aprender, y de hecho los avances de Dominic en su desempeño deportivo se consideraban igual de importantes que sus estudios académicos. Se le alentaba a tomar sus actividades deportivas tan seriamente como cualquier otra actividad. Shane jugaba la misma cantidad de fútbol que Dominic, pero Dominic se preparaba más, y tomaba mucho más en serio su compromiso en la cancha y sus relaciones colegiales con sus amigos a los juegos de equipo. Veía a estas actividades como algo donde siempre podría mejorar y desarrollarse. De hecho, el entrenador del club de fútbol de Dominic lo declaró jugador del año por la manera en la cual Dominic se concentraba durante los partidos y por mostrar seriedad a la hora de considerar la estrategia y hablar, alentar, o liderar a sus compañeros de equipo, además de prestar atención a la carga de trabajo del equipo entero.

⁴ En Inglaterra, a la edad de 16 años y al completar la educación obligatoria, los estudiantes deben superar los exámenes llamados GCSE's. Estos exámenes se dan en materias de área, Inglés, Matemáticas, Geografía etc. Típicamente los estudiantes tienen ocho exámenes pero los estudiantes aplicados pueden afrontar exámenes adicionales más temprano y hacer un total de 12 exámenes.

De forma similar, Sara fue alentada por su familia a tomar su aficiones en serio. Cuando visitamos por primera vez, ella estaba haciendo toda una serie de esculturas de Play-Doh, y llevaba a cualquier actividad en la cual estaba involucrada el mismo nivel de seriedad y compromiso que dedicaba a sus estudios académicos. Mientras la familia obviamente era consciente de la diferencia de obtener una calificación en astronomía y hacer figuras de Play-Doh, es de reseñar cómo Sara se dedicaba a todo con la misma intensidad. En su casa, se ponía el énfasis en los logros y en desarrollar habilidades en todas áreas.

No sugeriría que la familia de Dominic o Sara no tomaba la escuela de forma seria, pero ambas claramente entendían que el aprendizaje en la escuela va emparejada con logros en otras áreas, y estaban preparadas para apoyar el crecimiento y desarrollo de sus hijos en todas las áreas, posiblemente —aunque nunca preguntamos esto— porque se daban cuenta que hay una habilidad de aprender transferible a través de diferentes contextos. Sin duda, la idea del éxito logros y el progreso era igual de importante para ellos. Sin embargo, puede ser que el discurso familiar sobre el aprendizaje se situaba en este metanivel, donde hacer tu mejor esfuerzo, trabajar duro, aprender de tus errores, trabajar con otros, y otros rasgos de personalidad más intangibles se recompensaban y sostenían por este rango de prácticas familiares.

UNA JERARQUÍA DE PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Así, una de las características de los hogares de clase media alta es que los integrantes tienen una comprensión más general del aprendizaje que una perspectiva instrumental estrecha, que solamente reconoce los resultados explícitamente medidos por las escuelas (Schwartz & Arena, 2013). Nuestras observaciones sobre la última pareja de jóvenes, Adam y Giselle, empiezan a arrojar luz sobre cómo el participar en comunidades de práctica más marginalizadas, pero reconocidas, puede constituir otra perspectiva de aprendizaje en estas familias de clase media. Ambos jóvenes venían de hogares bastante acomodados, y ambos, tal como sucedió, tenían un padre o madre que se habían mudado a Inglaterra de otro país europeo. Ambas parejas de padres estaban altamente educadas.

Giselle se interesaba en un amplio espectro de actividades relacionadas con el arte. Dibujaba, actuaba y tocaba música y se veía como un artista emergente que en alguna manera podría desarrollar una carrera artística. En casa jugaba Minecraft en un servidor de uno de sus primos, y también desarrolló un blog en Tumblr, entre otras cosas. Sus padres alentaban ambas prácticas, hablaban con ella sobre ambas áreas y apoyaban sus avances en las mismas. Aparte de fomentar su práctica en clases de música —y llevarla de ida y regreso— la madre de Giselle, artista cualificada, también trabajaba con la hija en su arte. Giselle me contó que cuando se fueron de vacaciones, ella y su hermano usaron cuadernos especiales para la ocasión como parte del ritual de vacaciones. La madre de Giselle también gestionaba un pequeño club de arte extracurricular para Giselle cuando ésta era más joven. Así, prácticas profesionales —como usar el cuaderno, criticar y desarrollar arte juntas o hablar sobre fotografía y compartirlas— fueron normalizadas dentro las actividades diarias de la familia. Adicionalmente, la estructura de estas actividades enmarcaba el desarrollo de actividades menos convencionales como Tumblr y Minecraft.

El padre de Giselle, quien no jugaba Minecraft personalmente, sabía que Giselle y su hermano pequeño estaban muy activos en el servidor de su primo y que Giselle también jugaba un papel dominante en apoyar y aconsejar a nuevos jugadores y en hacer normas sobre comportamiento y desarrollo en el universo ficcional del servidor. Ni la madre ni el padre supervisaban directamente el juego de Giselle en línea, aunque sí había cierto aspecto público en su actividad, porque ella usaba su laptop en una esquina de la sala de estar, y obviamente los padres conocían al primo. Su padre se interesaba mucho en hablar con nosotros acerca de su juego de Minecraft y, sin saber nada acerca de la investigación acerca del *gaming* y la educación,

claramente percibía esta actividad como la incorporación de una amplia gama de procesos de aprendizaje. De forma espontánea, nos habló de cómo el juego desarrollaba habilidad técnica y un aprendizaje sobre cómo comportarse en un mundo social virtual. Giselle hablaba con su padre acerca de ciertas cuestiones de diseño del juego, tales como el desarrollo de *skins* personalizados para la creación de texturas. Él claramente trataba su participación con cierta igualdad y seriedad, reconociendo que involucraba un grado de responsabilidad por su parte. Él no tuvo reparos en apoyarla de esta manera en su involucramiento participación en Minecraft.

Conforme iba avanzando el año que pasamos en el aula, Giselle de hecho empezó a perder interés en Minecraft conforme desarrollaba otros enfoques sociales. Dedicaba mucha energía a su blog en Tumblr el cual, en ese momento, se preocupaba primordialmente por desarrollar una identidad —el expresar y compartir sentimientos—, también fue una manera de compartir su sensibilidad artística, en la medida que varias de la fotos que coleccionaba las interesaban de un punto de vista específicamente artístico. Eso fue su explicación de por qué y cómo seleccionaba imágenes para su blog. Para reiterar, su interés en Tumblr fue intenso por algunos meses, y también después declinó. En el contexto de este artículo, quiero sugerir dos características importantes de la participación de Giselle en Minecraft y Tumblr, que se relacionan con la conceptualización de aprendizaje que tiene su familia. Más que nada, la familia no tenía preferencia ni definición exacta de lo que constituía un área de aprendizaje y por lo tanto con gusto respetaba su participación en Minecraft como lo que podemos llamar una “comunidad de práctica” (Lave y Wenger 1991) como resultado de que identificaban estas actividades claramente como una forma de avanzar en el aprendizaje con resultados serios y valiosos pero intangibles. Segundo, ella aprendió a enmarcar su actividad en Tumblr como cierta forma de extensión y desarrollo de sus otras prácticas artísticas incrustadas. En ese contexto, ese hobby contenía una serie de tipos de aprendizaje que se relacionaban explícitamente con otros resultados más formales y se basaban en un conjunto más amplio de discursos formales, en este caso sobre estética y gustos.

Por el contrario, cuando conocimos a Adam por primera vez, él estaba muy motivado en volverse un jugador serio de video juegos. A diferencia de Shane, Adam claramente se involucraba en el reto del *gaming* y en el mundo de los juegos mismos con un alto grado de inversión afectiva; parecía que el *gaming* era el aspecto más importante de su vida. De hecho, su madre sí estaba ansiosa sobre el tiempo que le dedicaba a esta actividad y en su mente había posicionado el jugar y el estudiar en escuela como, de cierta manera, áreas opuestas en el ámbito familiar. Desde su punto de vista, Adam era un joven entusiasmado, motivado, y obsesivamente interesado en los juegos, y, por el contrario, desinteresado y desmotivado respecto a la escuela. Los juegos en sí eran fuente de considerable conflicto familiar, ya que los padres de Adam veían su interés por los juegos de disparos militarizados como algo problemático. Su madre nos habló sobre su preocupación porque su hijo parecía obtener un tipo de placer sádico al infligir dolor y por lo que parecía disfrutar cuando mataba en este ambiente ficcional. Mientras Adam nos habló claramente acerca de su interpretación del significado de este tipo de juegos (específicamente, *Call of Duty*). Le frustraba que sus padres no le permitían comprar juegos certificados para personas mayores que él; de hecho, nos reveló un abanico de estrategias que él usaba para conseguir estos juegos. Obviamente consideraba esta práctica absorbente y desafiante de una manera contrapuesta a la de sus experiencias en escuela.

Esto no quiere decir que su familia conceptualizaba jugar como algo educativo, aunque sí conocían ciertos amplios argumentos públicos acerca de estas afirmaciones, derivadas de investigaciones sobre el tema. Más bien, contrastaban el entusiasmo, compromiso, inversión emocional, interés y fijación de Adam por jugar con los rasgos de comportamiento opuestos que exhibía para estudiar. A diferencia de la familia de Shane

y las familias que habían establecido cuartos de trabajo/juego, la familia de Adam caracterizaba esta oposición, en ciertas maneras, como un conflicto entre modalidades de participación.

El juego de Adam de seguro era cualitativamente diferente al de las experiencias de otros jóvenes entrevistados, con la excepción del involucramiento de Giselle en Minecraft. Adam tenía acceso a juegos de PC y una Xbox y se interesaba más por juegos exploratorios y abiertos, - como Skyrim y un juego de patinaje que le permitía experimentar movimientos y secuencias y ser llevado por los niveles del juego de una manera menos establecida —que por juegos con guión. La primera vez que visitamos la casa de Adam, él se interesaba menos en el tipo de interacciones sociales que preocupaban a Shane y se enfocaba más en volverse experto en el juego, en vez de ser evaluado por niveles u otras métricas de resultado definidas. Nos mostró una serie de textos de revistas, páginas web, y otras fuentes que había explorado en relación con el juego. Aquí quiero sugerir que por varias razones, tanto negativas como positivas, Adam y su familia tenían cierta confianza en definir su interés por el juego como una forma de aprendizaje —la cual, también, se oponía a lo que podía ofrecer la escuela. Sin embargo, ésta era una posición contradictoria y tensa. La pregunta es si él y su familia usaban la idea de aprendizaje en el *gaming* como una manera de justificar y otorgar estatus a lo que de otra manera se caracteriza por ser una forma de comportamiento perturbador y delincuente. El estructurar la actividad de *gaming* como un área opuesta a estudiar, al menos implícitamente, otorgaba parte del estatus en el aprendizaje escolar a los logros de Adam en el mundo virtual. ¿O se podría interpretar el hecho de que Adam caracterizaba el *gaming* en torno a la posesión de valores profundos, que nosotros asociamos con el aprendizaje, como una visión resistente que él generó por sí mismo como una manera de diferenciar su identidad adolescente de la narrativa infantil tan amada por sus padres? No podemos saber las respuestas a estas preguntas, pero el aspecto interesante en el contexto de este artículo es cómo el *gaming* se había imbuido con las cualidades de un discurso educativo, aunque con connotaciones negativas.

Cuando finalmente lo visitamos más tarde ese mismo año, Adam había cambiado de posición y estaba ansioso por destacar cómo el *gaming* se volvió un área neutral y desinteresada que le permitía conectarse con sus amigos. Nos dijo que a menudo podía mantener conversaciones e interacciones paralelas en línea y jugar en contra o en equipo con sus amigos. Parecía haber llegado a algún tipo de acercamiento con su familia sobre el *gaming* y ahora no les preocupaban tanto las cuestiones de violencia y matar. En esta entrevista, se opuso fuertemente a la idea que él era un jugador serio y deseaba poder caracterizar sus juegos como una forma de socializar. Aunque seguía con el gusto de presumir sus habilidades, su interés había cambiado desde la exploración abierta a una relación más acotada con el juego como una actividad de ocio. En cierta manera, por tanto, yo diría que el *gaming* empezaba a perder su estatus como un área de aprendizaje y que Adam adicionalmente se había involucrado mucho más en el trabajo escolar; específicamente, se presentó pronto a un examen público de alemán, ya que era bilingüe. Es difícil decir cómo podemos configurar y calibrar la interrelación de premio e interés en la escolarización formal junto a las posiciones de negociación en la familia y hasta qué punto las áreas informales como el *gaming* sirven como el campo de batalla de este tipo de conflicto.

Sin embargo, habilidades e intereses en áreas no académicas se caracterizaban, en el caso tanto de Giselle como de Adam y sus familias, como aspectos claramente integrales a una trayectoria de desarrollo más abarcadora y a más largo plazo, un desarrollo que ha sido caracterizado como una identidad de aprendizaje (Wortham, 2005). En estas casas, el interés e implicación del niño era enmarcado de inmediato por tal discurso, y aunque la historia del desarrollo de Giselle y Adam muestra tanto incorporación como conflicto, respectivamente, lo que los une es un interés a nivel familiar, compartido por ambas familias, por la naturaleza misma del aprendizaje. Ambos hogares tenían actitudes muy distintas sobre el valor de construir el

aprendizaje en estas áreas no formales —casi con sus jerarquías separadas—, pero las familias compartían el mismo marco.

CONCLUSIÓN

En cierta manera, estoy tentado de sugerir que la definición del aprendizaje es un poco como esas definiciones esquivas del arte —sujetas a opinión, a preferencias personales, tradición, e ideología. Entender el aprendizaje en el hogar como aprendizaje casi siempre parece como una estrategia plausible, pero sólo con la existencia de compromiso y puntos de referencia mutuamente entendidos. Las tensiones acerca del valor y significado de los juegos de computadora demuestran esto de forma tanto positiva como negativa. El trabajo dedicado por Shane a desarrollar sus relaciones sociales permanecía presente, pero no estaba casi articulado, excepto para nosotros. En la casa de Giselle, las áreas de aprendizaje se habían extendido para incluir arte y Minecraft, mientras que en la casa de Adam, las actividades no académicas fueron mucho más problemáticamente reconocidas como aprendizaje. Los contrastes entre las versiones dominantes de escolarización y aprendizaje para Yusuf, de un lado, y para Dominic o Sara, en el otro, demuestran que cualquier idea simple sobre el aprendizaje en el hogar se tiene que considerar desde el punto de vista sociológico.

Basándonos en el trabajo de Stevens et al. (2008), descrito en la primera parte de este artículo, he sostenido que podemos desarticular en tres dimensiones las experiencias de aprendizaje a través de lo que muy a menudo se ha visto como la entidad singular de “el hogar”. Primero, existe el acuerdo tácito entre los miembros de la familia sobre lo que significa el aprendizaje; segundo, hay actividades asociadas con tal definición en cuanto son entendidas como disciplinas o hábitos; y tercero, está el papel de las tecnologías de los medios, como sustituto o representante del aprendizaje mismo. He argumentado que para cualquier niño, estos marcos determinan el significado de aprendizaje en un proceso de constante cambio de definición y re-definición.

A medida que exploramos cómo el cambio en el curso de nuestra investigación de un año construía oportunidades y direcciones específicas, las cuales eran aceptadas o rechazadas, por ejemplo, por Adam o Giselle, podíamos ver esa lucha por la construcción de significado dentro de la trayectoria de un joven durante un periodo de tiempo. El aprendizaje que observamos en estos hogares no es claramente una entidad constante. Esto también nos debería aconsejar en contra de cualquier noción simplista de lo que significa hablar de aprendizaje en casa.

Finalmente, vale la pena considerar, como fue sugerido recientemente por Wegerif, que el aprendizaje es en realidad sólo habilitado, constituido, producido o hecho visible —no hay un verbo singular aquí para elegir— a través del diálogo (2012). En este sentido, mientras estudiábamos las vidas de estos jóvenes, preguntábamos qué es lo que tomaban por sentado, y les preguntamos a ellos y a sus familias sobre sus aspiraciones diarias y de largo plazo. El proceso de investigación mismo tenía que jugar un papel clave en la facilitación de reflexiones sobre la mera naturaleza de aprender. Específicamente Adam —pero probablemente todos estos jóvenes de diferente manera— percibía nuestras intervenciones como ayuda para construir el *gaming* como una forma más seria de actividad que lo que era permitido convencionalmente por su discurso familiar. En otras palabras, el mismo acto de hablar sobre —y seguramente investigar también— el aprendizaje en el hogar le proporciona una validez que normalmente le falta. Le otorga estatus y lo constituye como fenómeno. Cuanto más estamos interesados en expandir nuestro entendimiento de aprendizaje en casa, más lo buscamos y lo traemos a la existencia.

REFERENCIAS

- Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y., & Ward, K. (2005).** Domestication of media and technology. Maidenhead, England: Open University Press.
- Berliner, D. C., & Biddle, B. J. (1999).** Manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools. New York, NY: Perseus Books.
- Brooks, G. (2011).** The idea of home: Boyer lectures 2011. Sydney, Australia: ABC Books.
- Field, J. (2008).** Key Ideas Series: Social capital. London, England: Routledge.
- Gee, J. P. (2004).** What video games have to teach us about learning and literacy. London, England: Palgrave Macmillan.
- Glass, G. V. (2008).** Fertilizers, pills, and magnetic strips: The fate of public education in America. Charlotte, NC: Information Age.
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005).** Funds of knowledge: Theorizing practices in households and classrooms. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammersley, M., & Woods, P. (Eds.). (1984).** Life in school: The sociology of pupil culture. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Heath, S. B. (1983).** Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ladwig, J. (2010).** Beyond academic outcomes. *Review of Research in Education*, 34, 113–143.
- Lareau, A. (2003).** Unequal childhoods: Class, race, and family life. Berkeley: University of California Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991).** Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Livingstone, S. (2002).** Young people and new media. London, England: SAGE.
- Luke, A. (2011).** Generalizing across borders: Policy and the limits of educational science. *Education Researcher* 40(8), 367–377. doi:10.3102/0013189X11424314
- Lundby, K. (2009).** Mediatization: Concept, changes, consequences. New York, NY: Peter Lang .
- Pugh, A. J. (2009).** Longing and belonging: Parents, children, and consumer culture. Berkley: University of California Press.
- Schwartz, D., & Arena, D. (2013).** Measuring what matters most: Choice-based assessments for the digital age. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sefton-Green, J. (2013).** Learning at not-school: A review of study, theory, and advocacy for education in non-formal settings. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stevens, R., Satwicz, T., & McCarthy, L. (2008).** In-game, in-room, in-world: Reconnecting video game play to the rest of kids' lives. In K. Salen (Ed.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (pp. 41–66). Cambridge MA: MIT Press.
- Watkins, M. (2011).** Discipline and learn: Bodies, pedagogy and writing. Amsterdam, Netherlands: Sense.
- Wegerif, R. (2012).** Dialogic: Education for the Internet age. London, England: Routledge.
- Wortham, S. (2005).** Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning. Cambridge, England: Cambridge University Press.